



La production d'une adhésion "relative" à une nouvelle politique sociale : le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009

Stéphanie Goirand

► To cite this version:

Stéphanie Goirand. La production d'une adhésion "relative" à une nouvelle politique sociale : le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009. Sociologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20109 . tel-00820552

HAL Id: tel-00820552

<https://theses.hal.science/tel-00820552>

Submitted on 6 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline : SOCIOLOGIE

Présentée et soutenue par

Stéphanie GOIRAND

Le vendredi 16 novembre 2012

La production d'une adhésion "relative" à une nouvelle politique sociale. Le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009.

École doctorale :

Temps, Espaces, Sociétés, Cultures (TESC)

Unité de recherche :

Centre d'Étude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir (CERTOP) – UMR 5044

JURY

Jacques COMMAILLE, Professeur émérite de Sociologie, École Normale Supérieure de Cachan (*Rapporteur*)

François DUBET, Professeur de Sociologie, Université de Bordeaux Segalen

François FIERRO, Directeur de l'association PRISM, Toulouse (*Encadrant CIFRE*)

Daniel FILATRE, Professeur de Sociologie, Université Toulouse le Mirail

Vincent SIMOULIN, Professeur de Sociologie, Université de Toulouse le Mirail (*Directeur de thèse*)

Marc-Henry SOULET, Professeur de Sociologie, Université de Fribourg (*Rapporteur*)

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier François Fierro, sans qui ce projet de recherche n'aurait pu voir le jour, qui m'a soutenu et encouragé tout au long de ce travail. Merci pour toutes ces années durant lesquelles nous avons collaboré, ce fut un réel plaisir et une formidable expérience.

Je remercie également chaleureusement toute l'équipe de Prism (Agnès T., Jérôme, Geneviève, Blandine, Agnès D., Sabine et Émilie) pour m'avoir permis de réaliser cette thèse et leur constant soutien. J'ai une pensée particulière pour Agnès Ducasse, médecin de Prism, qui nous a quitté prématurément en juin 2011.

Je tiens ensuite à remercier Vincent Simoulin qui m'a accompagné dans l'élaboration, la conduite et la rédaction de ce travail. Ses encouragements, ses conseils et son exigence m'ont été précieux.

Merci également à Daniel Filâtre qui a accepté au départ ce travail de recherche et a suivi ses premiers pas.

Cette thèse doit également beaucoup à Ingrid Voléry, qui m'a soutenu dès l'élaboration de ce projet de recherche jusqu'à son aboutissement. Merci infiniment pour tes nombreuses et pertinentes remarques qui m'ont ouvert de passionnantes perspectives d'analyse.

Ma reconnaissance va également aux membres de mon laboratoire d'accueil pour leur soutien permanent et les fructueuses discussions que nous avons pu avoir. Merci plus particulièrement aux membres de mon pôle de recherche pour leur écoute et leurs conseils, et notamment à Catherine Soldano pour sa lecture éclairée de mon travail.

Un grand merci à Jean-Alain Goudiaby, ami et collègue, pour nos nombreux et passionnants échanges, ainsi que tes encouragements inconditionnels.

Je remercie également tous mes proches, amis et parents, qui m'ont toujours soutenu durant cette longue expérience de recherche et cru en ma réussite. Merci à mes relecteurs, ma mère, Aurélie, François, Olivier, pour leur disponibilité et leur réactivité.

Merci enfin à mon conjoint pour sa patience, son soutien permanent, et pour m'avoir chaque jour facilité la vie tout au long de cette épreuve.

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	3
GLOSSAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
<u>PARTIE I : L'ACTION SOCIOÉDUCATIVE LOCALE EN MUTATIONS : CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE</u>	<u>45</u>
Chapitre 1 : Une tentative de composition du système socioéducatif local dans une perspective sectorielle	49
I. L'action sociale : le Conseil général comme acteur chef de file à travers une intervention sociale territorialisée.....	50
II. L'Éducation nationale : un secteur médico-psycho-social anciennement ancré dans l'institution scolaire et des dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté.....	63
III. Le secteur de la santé mentale infanto-juvénile : la place centrale des Centres Médico-Psychologiques (CMP) et Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP)	74
IV. Le secteur de l'animation socioculturelle : la place prépondérante des villes dans la mise en oeuvre de politiques de loisirs en direction des enfants et des jeunes	78
Chapitre 2 : Un système socioéducatif local parallèlement structuré par une logique d'action publique territorialisée et partenariale : Contexte d'émergence du Programme de Réussite éducative	89
I. La politique de la ville des années 1980 à nos jours : une recomposition de l'action publique locale pour face aux mutations de la question sociale en France	91
II. L'essor des politiques « éducatives » territoriales, partenariales et contractuelles où la mairie apparaît comme la collectivité « chef de file »	101
III. L'arrivée de la ville comme nouvel acteur socioéducatif : une fragilisation du système traditionnel au regard d'un mode de régulation institutionnel en mutation.....	109
IV. Le programme Réussite éducative : cadre législatif, objectifs généraux et modalités de mise en oeuvre	130
Chapitre 3 : Le cas du dispositif de Réussite éducative toulousain : Terrain d'étude et protocole de recherche.....	151
I. L'expérience toulousaine comme terrain d'étude : un dispositif externalisé à une association locale.....	152
II. Un terrain d'étude fertile pour appréhender les changements à l'œuvre dans l'action publique sociale locale : présentation du protocole de recherche et méthodologie.....	185
<u>PARTIE II : DE LA RÉCEPTION À LA STRUCTURATION DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE TOULOUSAIN PAR LES ACTEURS SOCIOÉDUATIFS LOCAUX</u>	<u>207</u>
Chapitre 4 : Une réception critique du dispositif par les acteurs socioéducatifs « traditionnels »	211
I. Un dispositif aux objectifs et aux modalités d'intervention flous : une méconnaissance du dispositif qui ne facilite pas son appropriation	213

II. Une injonction à la coopération inter-institutionnelle qui ne va pas de soi face à une légitimité des villes controversée.....	219
III. La pertinence et l'efficacité du dispositif en débat	229
IV. Un mode de partenariat en contradiction avec les cadres professionnels du travail social : le secret professionnel et le partage d'informations comme facteurs de tensions avec le Conseil général	251
Chapitre 5 : Du processus d'intégration des acteurs de la Réussite éducative dans le système d'action local à la structuration du dispositif par ses usages concrets.....	267
I. Un dispositif au contexte ouvert et malléable déterminant l'identité de ses intervenants sociaux et leur intégration dans le système d'action local	268
II. Un dispositif structuré autour des usages concrets développés par les professionnels socioéducatifs locaux.....	301
Chapitre 6 : La structuration des filières de sélection et de prise en charge des publics : appropriation et mobilisation du dispositif toulousain par les professionnels locaux	329
I. Une appropriation progressive et différenciée du dispositif par les professionnels locaux	333
II. Les caractéristiques des familles « repérées » en fragilité : vers l'identification des critères de sélection des publics	351
III. La structuration des parcours de Réussite éducative : des filières de prise en charge hétérogènes, mais des leviers d'actions récurrents	381
<u>PARTIE III : LE PROCESSUS DE RÉCEPTION PAR LES PUBLICS BÉNÉFICIAIRES ...</u>	<u>407</u>
Chapitre 7 : De l'entrée dans le dispositif aux filières de prise en charge : de la réception aux stratégies des familles vis-à-vis du dispositif.....	415
I. L'entrée dans le dispositif : analyse du processus de ciblage et d'étiquetage institutionnel du point de vue des familles	416
II. La lecture des fragilités : analyse du processus de production biographique	425
III. Les modes d'appropriation du dispositif par les parents : vers l'identification de trois profils-types.....	454
Chapitre 8 : Les accompagnements individualisés de Réussite éducative : une intervention sociale centrée sur les subjectivités individuelles et une démarche de capacitation des individus.....	473
I. Du souci de soi au travail sur soi : les subjectivités et les compétences individuelles au cœur de l'accompagnement.....	477
II. Du travail sur soi au travail sur la relation à l'institution : un dispositif « transitoire » inscrit dans une démarche de capacitation et de développement des compétences relationnelles des individus	514
CONCLUSION.....	543
BIBLIOGRAPHIE	569
TABLE DES MATIÈRES	591
ANNEXES.....	599

GLOSSAIRE

A.C.C.E.M. : Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineur
A.C.S.E. : Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances
A.D.L. : Accueils de Loisirs
A.E.D. : Action Éducative en Milieu ouvert
A.E.E.H. : Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé
A.E.M.O. : Action Éducative en Milieu Ouvert
A.F.E.V. : Association de la Fondation Étudiante pour la Ville
A.L.A.E. : Accueil de Loisirs Associé à l'École
A.L.S.H. : Accueil de Loisirs Sans Hébergement
A.N.A.R.E. : Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative
A.N.R.T. : Association Nationale de la Recherche et de la Technologie
A.N.R.U. : Agence Nationale de la Rénovation Urbaine
A.R.S.E.A.A. : Association Régionale pour la Sauvegarde de l'Enfant, de l'Adolescent et de l'Adulte
A.S.E. : Aide Sociale à l'Enfance
A.S.E.I. : Association pour la Sauvegarde de l'Enfance Inadaptée
A.S.V. : Ateliers Santé Ville
A.V.L. : Auxiliaire de Vie de Loisirs
A.V.S. : Auxiliaire de Vie Scolaire
C.A.F. : Caisse d'Allocation Familiale
C.A.T.T.P. : Centres d'Accueil et de Traitement à Temps Partiel
C.C.A.S. : Centre Communal d'Action Social
C.D.A. : Commission des Droits et de l'Autonomie
C.D.A.P.H. : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
C.D.E.N. : Conseil départemental de l'Éducation Nationale
C.E.J. : Contrat Enfance Jeunesse
C.E.J. : Contrat Enfance Jeunesse
C.E.L. : Contrats Éducatifs Locaux
C.E.M.E.A. : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
C.I.V. : Comité Interministériel des Villes
C.L.A.E. : Centre de Loisirs Associé à l'École
C.L.A.S. : Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité
C.L.S.H. : Centre de Loisirs Sans Hébergement
C.L.S.P.D. : Contrats Locaux de Sécurité et de Prévention de la Délinquance
C.M.P.P. : Centres Médico-Psycho-Pédagogiques
C.M.U. : Couverture Maladie Universelle
C.N.D.S.Q. : Commission Nationale pour le Développement Social des Quartiers
C.N.V. : Conseil National des Villes
C.O.PSY. : Conseillers d'Orientation Psychologues
C.P.A.M. : Caisses Primaires d'Assurance Maladie
C.P.E. : Conseiller Principal d'Éducation

C.T.L. : Contrat Temps Libre
C.U.C.S. : Contrats Urbains de Cohésion Sociale
D.D.A.S.S. : Direction Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales
D.I.V. : Délégation Interministérielle à la Ville
D.S.Q. : Développement Social des Quartiers
D.S.U. : Développement Social Urbain
E.P.R.E. : Équipe Pluridisciplinaire de Réussite Éducative
E.P.S. : Équipe Pluridisciplinaire de Soutien
F.A.S.I.L.D. : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations
F.I.V. : Fond Interministériel pour les Villes
G.A.P.P. : Groupe d'Aide Psycho-Pédagogiques
G.I.P. : Groupement d'Intérêt Public
G.P.U. : Grands Projets Urbains
H.V.S. : Habitat et Vie Sociale
I.N.J.E.P. : Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
I.R.P. : Instituts de Rééducation Psychothérapeutique
I.T.E.P. : Institut Thérapeutique, Éducatif et pédagogique
L.O.V. : Loi d'Orientation pour la Ville
M.D.P.H. : Maison Départementale des Personnes Handicapées
M.D.S. : Mission du Développement Social
N.G.P. : Nouvelle Gestion Publique
O.C.D.E. : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
P.L.I.E. : Plans Locaux pour l'Insertion et l'Emploi
P.M.I. : Protection Maternelle Infantile
P.P.C. : Plan Personnalisé de Compensations
P.P.R.E. : Programme Personnalisé de Réussite Éducative
P.P.S. : Projet Personnalisé de Scolarité
P.R.E. : Programmes de Réussite Éducative
P.R.I.S.M. : Pour la Recherche et l'Information Sociale et Médicale
R.A.R. : Réseaux Ambition Réussite
R.A.S.E.D. : Réseaux d'Aides Spécialisés aux Enfants en Difficultés
R.E. : Réussite Éducative
R.E.A.A.P. : Réseaux d'Écoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents
R.E.P. : Réseaux d'Éducation Prioritaire
R.M.I. : Revenu Minimum d'Insertion
R.S.A. : Revenu de Solidarité Active
T.I.S.F. : Technicien(es) de l'Intervention Sociale et Familiale
U.T.A.M.S. : Unités Territoriales d'Action Médico-sociales
V.V.V. : Ville-Vie-Vacances
Z.E.P. : Zone d'Éducation Prioritaire
Z.U.S. : Zones Urbaines Sensibles

INTRODUCTION

Le travail de recherche mené dans le cadre de cette thèse porte sur la mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009. Il s'interroge sur la réception d'une politique publique par les « ressortissants »¹ et cherche à analyser le processus de structuration locale d'un dispositif public, ainsi que ses effets sur le public bénéficiaire. Il s'inscrit donc clairement dans une sociologie de l'action publique où l'enjeu est de saisir la manière dont se structure, se façonne et se transforme une politique publique. Cette thèse vient également questionner l'évolution des modes d'intervention sociale au regard d'une prise en compte de l'individu elle aussi en mutation.

Nous vivons en effet aujourd'hui, selon Norbert Elias, dans une « société des individus »², ainsi que, selon Ulrich Beck, dans une « société du risque »³. Or, cette double évolution a conduit à de nouvelles grilles de lecture du social et à de nouveaux modes de prise en charge. Nous sommes en effet dans une société dans laquelle la capacité à se construire comme un acteur responsable est de plus en plus requise et valorisée, où le destin collectif se transforme en destin personnel, individuel⁴. Et l'on assiste, parallèlement à cette promotion des trajectoires individuelles sur celles familiales et collectives, à une individualisation des risques sociaux. En d'autres termes, c'est au niveau des individus, de leurs spécificités personnelles et biographiques que sont recherchées les causes des échecs personnels, des inégalités vécues⁵. Les individus sont alors pris comme unité de lecture des problèmes sociaux, et, par-là, unité d'action, d'intervention. C'est en les changeant individuellement que l'action publique tente aujourd'hui de répondre à la question sociale. Le travail de recherche présenté ici interroge ces évolutions.

Analyser la construction d'une politique publique est un exercice complexe qui peut se faire à partir de différentes dimensions : ce qui relève de la conduite et du pilotage d'une action publique, ce qui s'inscrit dans le processus de désignation des problèmes publics devant faire l'objet d'une prise en compte publique, ou encore ce qui a trait aux normes et aux sens

¹ Philippe Warin, « Les « ressortissants » dans les analyses des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 49 / 1, 1999, p. 103-121.

² Norbert Elias, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991, 301 p.

³ Ulrich Beck, *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier, 2001, 521 p., (« Alto »).

⁴ *Ibidem*.

⁵ Etienne Balibar, « Inégalités, fractionnement social, exclusion. Nouvelles formes d'antagonisme de classe ? », in Joëlle Affichard, Jean-Baptiste De Foucauld (dir.), *Justice sociale et inégalités*, Paris, Seuil, 1992, p. 149-161.

dévolus aux politiques publiques. De la même manière, il existe deux perspectives analytiques majeures : celle que l'on raccorde le plus souvent au droit et à la philosophie politique, et qui cherche à mettre en exergue le rôle prééminent de l'État dans le gouvernement et le pilotage de la société dans une approche « *top down* » (par le haut) des politiques publiques ; et celle qui se réfère davantage à la sociologie politique, s'intéressant plutôt aux individus et aux groupes d'acteurs, aux interactions, aux mécanismes de coordination, aux conflits et aux normes, et privilégiant une approche « *bottom up* » (par le bas) de l'action publique.

Notre terrain d'investigation portant sur une politique marquée par un certain flou, une approche par la mise en œuvre de l'action publique nous est apparue la plus pertinente au regard de nos objectifs de recherche. Le développement de la perspective « *bottom up* » dans l'analyse des politiques publiques a été en grande partie induit par les lois de décentralisation, qui ont profondément transformé l'action publique locale, et conjointement par la recomposition de l'intervention étatique. Cette approche apparaît d'autant plus appropriée à notre objet de recherche que le champ socioéducatif que nous avons choisi d'étudier a été particulièrement renouvelé à l'aune de la décentralisation, laissant des marges de liberté importantes aux acteurs locaux. D'autre part, le dispositif que nous allons analyser relève d'une politique constitutive⁶, par conséquent caractérisé par une forte indétermination.

L'angle d'analyse choisi privilégiera donc les acteurs de terrain, aux dépens des élus et décideurs. Nous chercherons à voir comment un programme public est approprié et transformé par les acteurs locaux. Analyser l'action publique sous l'angle de sa mise en œuvre c'est pour nous chercher à expliciter de façon compréhensive et ascendante les logiques, les dynamiques, suscitées par l'action publique et qui sont souvent imprévisibles dans leurs formes, leurs modes d'intervention et leurs effets. Cette recherche tentera de mettre en exergue les processus par lesquels une initiative publique est perçue, reçue, conçue et structurée au niveau local, participant de la production de système d'ordres locaux d'action publique.

⁶ Selon la définition qu'en donne Patrice Duran et Jean-Claude Thoenig : « une politique constitutive édicte des règles sur les règles ou des procédures organisationnelles. Elle ne dit pas quelle est la définition du problème et quelles sont les modalités de son traitement opérationnel. Elle se contente de définir des procédures qui servent de contexte d'action sans que soit présupposé pour autant le degré d'accord et d'implication des acteurs retenus. Des scènes d'action et des territoires sont créés qui offrent des positions d'échange et d'ajustement que la puissance publique investit de valeurs, de légitimité ou de cognition. La politique constitutive délègue le traitement du contenu ». Patrice Duran et Jean-Claude Thoenig, « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, vol. 46 / 4, 1996, p. 601-602.

Cet axe problématique sur lequel nous serons amené à revenir pour en préciser les ancrages épistémologiques et théoriques, nécessite de prendre en compte les diverses mutations qui ont eu cours ces dernières décennies dans les politiques publiques et qui caractérisent le contexte d'action publique dans lequel cette recherche se déploie. Il conviendra en effet de faire un travail de contextualisation en s'appuyant sur les nombreux travaux sociologiques qui ont permis de saisir, de décrypter et de conceptualiser les changements à l'œuvre dans l'action publique depuis les premières lois de décentralisation. La territorialisation des politiques publiques, mais aussi l'essor de la gouvernance, concept permettant de mettre l'accent sur les formes horizontales d'interaction, de coordination entre acteurs et sur les dynamiques autant multi-acteurs que multiformes, sont des éléments de contexte essentiels pour situer notre travail de recherche. Il en est de même pour ce qui est de la Nouvelle Gestion Publique, cadre d'action donnant à lire un certain nombre de transformations, issues de profondes réformes des administrations publiques dans l'ensemble des pays de l'OCDE, qui colorent aujourd'hui les politiques publiques non seulement européennes et nationales, mais également celles locales.

À côté de ces éléments ayant trait à la régulation politique, notre ambition est de pouvoir les articuler dans nos analyses aux mutations des formes de régulation sociale. Nous souscrivons ici à l'idée défendue par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès qui considèrent que « La démarche féconde consiste à travailler sur l'articulation entre régulation sociale et politique, entre ce qui est gouverné par les politiques publiques et ce qui ne l'est pas »⁷. Si telle est l'approche que nous avons choisi, c'est qu'il nous semblait à la lueur du champ de la politique publique observée, celui du « socioéducatif », que la question n'était pas seulement de voir comment un dispositif pouvait générer, ou du moins donner à lire, des changements dans la régulation d'un système institutionnel local, mais aussi de voir plus largement en quoi l'action publique contribue au changement social. Nous situant dans le large cadre de politiques dites « sociales », ce questionnement apparaît primordial afin de saisir comment l'action publique tente de compenser les inégalités, de normaliser des pratiques sociales et de garantir une certaine cohésion sociale. De nombreux travaux, notamment dans le domaine de l'emploi, ont bien montré de quelle manière les évolutions récentes ont participé à modifier les formes d'intervention sociale, décrivant notamment les processus d'individualisation, d'activation et de responsabilisation des usagers qui caractérisent aujourd'hui nombre de politiques publiques

⁷ Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 2007, (« 128 »), p. 17.

dans le champ du social. Et ce n'est pas seulement la place des usagers qui est ici questionnée, cela interroge également les mutations du travail social, et plus globalement du « travail sur autrui »⁸.

Le choix d'avoir privilégié une approche « par le bas », par les acteurs et leurs interactions est d'autant plus pertinent que nombre de politiques publiques actuelles se caractérisent par un principe de gouvernance qui impose à une multiplicité d'acteurs de coopérer, donnant à lire la construction de systèmes d'ordres locaux autour de politiques publiques où le partenariat interinstitutionnel est de mise. C'est ce qui justifie que ce travail de recherche s'intéresse au processus de réception d'une politique publique par les acteurs locaux, les professionnels, à la fois ceux qui mettent en œuvre le dispositif étudié et ceux qui en sont les potentiels utilisateurs.

Nous partons aussi de l'hypothèse que pour comprendre le processus de structuration d'une action publique il faut également regarder comment le public joue, influe sur la constitution de celle-ci. L'idée sous-tendue est que les publics, les bénéficiaires des politiques publiques sont aussi acteurs de ces dernières. L'objectif sera alors de voir comment les publics peuvent participer de la construction et de la transformation même des politiques publiques. Dans une perspective d'analyse du processus de réception par les « ressortissants », nous nous attacherons également à l'observer du point de vue des bénéficiaires. Il s'agit ici de s'interroger sur les effets produits par l'action publique et les nouvelles formes d'intervention sociale déployées par l'État sur les gouvernés. Dit autrement, notre intérêt est aussi d'examiner comment s'opère la « gouvernementalité »⁹.

L'action publique relève d'une action collective qui participe à la création, la structuration, d'un ordre social et politique, et s'agissant des politiques socioéducatives, à réguler les tensions liées à l'inégalité des situations individuelles et collectives vécues. Dans cette perspective, nous avons choisi de nous intéresser au dispositif de Réussite éducative (et plus précisément aux « parcours individualisés de Réussite éducative ») qui apparaît comme un outil, un « instrument » de l'action publique, ou pour le dire comme Michel Foucault une « technologie de gouvernement », qui génère des normes à la fois sociales et politiques.

⁸ François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, (« L'Épreuve des faits »), 421 p.

⁹ Voir notamment : Michel Foucault, *Folie et déraison : histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Union Générale d'Éditions, 1961, 308 p.; *Le souci de soi, Histoire de la sexualité. t.3.*, Paris, Gallimard, 1997, 334 p.; *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, 318 p.

I. LA NOUVELLE GESTION PUBLIQUE : UN NOUVEAU CADRE D'ACTION POUR LES ADMINISTRATIONS ET POLITIQUES SOCIALES

L'action publique a été marquée durant ces dernières décennies par la diffusion de principes et de logiques d'action issus de la Nouvelle Gestion Publique. Cette dernière, appelée également *nouveau management public*, apparaît en effet comme un cadre d'action, un mode de gestion, qui semble s'étendre aujourd'hui dans une diversité de politiques publiques.

La Nouvelle Gestion Publique, qui tend à diffuser des modes de gestion et de management issus du secteur privé dans une grande part du secteur public, est souvent analysée au regard de ce qu'elle implique en matière d'évaluation dans les administrations et les bureaucraties publiques. Mais elle induit également des effets sur le poids du centre sur la périphérie. Bien évidemment, ces deux questionnements sont liés dans le sens où les procédés de contrôle qui ont fleuri ces dernières décennies pour évaluer, mais aussi surveiller la « bonne gestion » des services publics ont renouvelé les relations entre le centre et la périphérie, entre l'État central et les collectivités, les institutions locales.

L'extension de ce cadre d'action, de cette modalité de gestion s'est notamment opérée dans les administrations publiques en charge des politiques sociales, en lien avec la remise en cause de l'efficacité de ces dernières. Dans cette perspective, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs sociaux reposant sur des logiques d'activation, d'implication et de contractualisation, cherchant à favoriser le flexibilité, l'adaptabilité et l'individualisation des prises en charges, tels que la Réussite éducative, traduit la diffusion de ce cadre d'action, censé optimiser l'efficacité des services publics.

I/ 1. La Nouvelle Gestion Publique : à la recherche d'une plus grande efficacité des politiques publiques

Rappelons d'abord qu'aux origines de la Nouvelle Gestion Publique, l'accent est mis sur la nécessité d'un retrait de l'État pouvant s'exprimer comme un « *amincissement de l'État* »¹⁰ ou encore un « *évanouissement de l'État* »¹¹. S'il est difficile de dater la naissance de la Nouvelle

¹⁰ Philippe Bezes, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties », *Informations sociales*, vol. 6 /126, 2005, p. 28.

¹¹ François-Xavier Merrien, « La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique », *Lien social et Politiques*, n°41, 1999, p. 102.

Gestion Publique, nous pouvons considérer qu'elle est apparue dans les années 1970 aux États-Unis et au Royaume-Uni¹², se diffusant ensuite en Europe.

Son postulat de départ, fondé sur l'économie des choix rationnels, est que les États-providence doivent être réformés et « débureaucratisés » au regard des effets pervers qu'ils induisent (dette publique, développement de prestations sociales sans évaluation, désincitation au travail...). En conséquence, un certain nombre de réformes voient le jour d'abord dans les pays anglo-saxons, puis dans des pays européens, notamment en France, dont le point commun est d'introduire au sein des institutions de l'État-providence des modes d'organisations similaires aux marchés en s'inspirant notamment des méthodes managériales du secteur privé. L'enjeu réside alors dans l'optimisation de la dépense publique qui passe notamment par le développement d'un mode de gouvernement et de gestion rationnelle de l'administration, « rendu efficace et contrôlable par l'utilisation de méthodes économiques, réorganisé et re-hiérarchisé sur la base de la réalité dévoilée des pratiques administratives »¹³. S'observe alors une diffusion, une adaptation de la pensée néolibérale dans les règles de fonctionnement de l'administration afin de réduire les déficits. Il s'agit d'insuffler « l'esprit d'entreprise » dans l'appareil d'État en introduisant des logiques de marché dans son fonctionnement et sa gouvernance.

Ce « tournant néolibéral » est analysé par Philippe Bezès¹⁴ comme la résultante d'une succession d'étapes de la « réforme de l'État ». Dès le début des années 1980, la décentralisation renforce le poids des élus locaux et la politique budgétaire qui en découle pose la question des coûts des dépenses de l'administration. On voit ainsi peu à peu se développer des dispositifs d'évaluation des politiques publiques et l'introduction dans ces derniers d'instruments de gestion dans l'administration. Le ministère de la Fonction publique apparaît notamment comme une ressource pour mener à bien cette entreprise. Puis, dès les années 1990, s'installent les idées néo-managériales au sein même de l'administration qui vont marquer la « réforme de l'État ». D'une certaine manière, les principes du *New Public Management*, pour reprendre le terme anglo-saxon, vont être institutionnalisés par les acteurs politiques et administratifs. Il semble alors qu'une « nouvelle conception de l'ensemble du

¹² Colin Talbot, « La réforme de la gestion publique et ses paradoxes : l'expérience britannique », *Revue française d'administration publique*, vol. 1 / 105-106, 2003, p. 11-24.

¹³ Philippe Bezès, « Aux origines des politiques de réforme administrative sous la Vème République : la construction du « souci de soi de l'Etat » », *Revue française d'administration publique*, vol. 2 / 102, 2002, p. 324-325.

¹⁴ Philippe Bezès, *Réinventer l'État : les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, 2009, 519 p., (« Le Lien social »).

système administratif est à l'œuvre ». Cette évolution, cette « réforme de l'État » va se poursuivre avec l'instauration récente de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) en 2001, qui modifie en profondeur les règles de gouvernement et de fonctionnement de l'administration, mais également la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) en 2007. Tout ceci vient marquer « l'aboutissement d'une trajectoire proprement française » de processus de managérialisation et de gestionnarisation de l'administration publique, de la diffusion de la Nouvelle Gestion Publique dans le secteur public en France.

Derrière la volonté de rationaliser la gestion de l'administration publique, c'est la recherche d'une meilleure efficacité, ou plutôt efficience, des politiques publiques qui est visée. Il s'agit aussi de dénoncer la lourdeur et la complexité des fonctionnements des bureaucraties, justifiant la nécessité de renforcer l'autonomie et la liberté des gestionnaires, de valoriser un impératif de « redevabilité » envers les usagers, les « clients », mais également la participation des agents de services publics à la réforme de l'État¹⁵. En conséquence, les citoyens, les usagers et les personnels sont au cœur de ces réformes issues de la Nouvelle Gestion Publique. Cela résulte en partie d'une remise en cause, d'une critique du fonctionnement bureaucratique traditionnel de l'administration publique considéré comme inefficace et nécessitant l'introduction d'instruments de gestion, d'évaluation et de contrôle.

L'expansion des principes du *New Public Management* s'observe dans toutes les sphères de l'ancien appareil administratif et institutionnel, qu'il s'agisse de la justice, de l'université, du secteur hospitalier ou encore du social. Dans tous ces champs de l'action publique, la contractualisation, l'évaluation permanente des résultats, la mise en concurrence des institutions et des personnels, la managérialisation des postes de direction et d'encadrement, sont de mise¹⁶, traduisant ce processus. Dans le champ sanitaire, et plus globalement social, depuis plus d'une quinzaine d'années, nous avons assisté à une exigence croissante en termes à la fois de logiques gestionnaires et de qualité de service. Au regard du coût de notre système de solidarité, de protection sociale, les administrations « sociales » sont particulièrement visées par l'essor de la Nouvelle Gestion Publique.

L'objectif est donc d'introduire des pratiques de management au sein des administrations publiques, ce qui nécessite de donner aux « managers », aux acteurs qui mettent en œuvre les politiques publiques, une certaine autonomie, favorisant également par-là une flexibilisation

¹⁵ Sur cette question voir notamment : Peter Aucoin, « Administrative Reform in Public Management: Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums », *Governance*, vol. 3 / 2, 1990, p. 115-137.

¹⁶ Philippe Chaniel, « Le New Public Management est-il bon pour la santé ? », *Rhizome, Bulletin national de santé mentale et de précarité*, n°36, octobre 2009, p. 2-3.

des actions censée favoriser l'adéquation des réponses construites avec les problématiques posées par les usagers, ces derniers gagnant également en capacité d'action. Dans cette perspective, ce qui est bien recherché c'est l'efficacité des politiques publiques, l'optimisation de leur rapport « qualité-prix ».

I/ 2. Un enjeu en termes de flexibilisation de l'action et d'autonomisation des acteurs : l'instauration d'un nouveau mode de régulation politico-institutionnelle ?

En favorisant l'implication, l'activation, tant des usagers que des professionnels, l'enjeu est en effet de gagner en efficacité dans l'action publique déployée. La Nouvelle Gestion Publique reposant sur la dénonciation des dysfonctionnements de l'organisation administrative traditionnelle dans les secteurs de services, les réformes doivent permettre aux gestionnaires des services publics de répondre de manière plus efficace, plus rapide et plus flexible aux demandes de leurs usagers, de leurs clients. Pour cela : « Les pouvoirs politiques doivent se limiter à fixer les grands objectifs à atteindre. Ils laissent une plus grande marge de manœuvre au niveau des institutions »¹⁷. Il est alors préconisé de remplacer les procédures verticales, hiérarchiques, par des procédures contractuelles ou semi-contractuelles favorisant l'horizontalité des fonctionnements. Si ce processus a largement favorisé l'autonomisation des pouvoirs locaux, il faut aussi souligner qu'il a permis aux élus politiques « de redistribuer les responsabilités d'échecs éventuels de politiques, en en transférant une partie vers les fonctionnaires directement en charge de la gestion opérationnelle des politiques publiques »¹⁸. Le « *laisser-faire institué* »¹⁹, l'autonomie et la liberté laissées aux acteurs locaux dans la mise en œuvre des politiques publiques locales, correspondent à certains principes diffusés par la Nouvelle Gestion Publique, ici appliquée au champ socioéducatif.

Le dispositif de Réussite éducative, que nous avons choisi d'étudier, s'inscrit dans la lignée de certains de ces principes. Dans le cadre de cette politique publique on voit en effet apparaître, non seulement une intensification des relations de services, mais également une volonté de modernisation des services publics à partir des agents et des usagers eux-mêmes. La Réussite éducative repose sur le postulat selon lequel l'efficacité de l'action entreprise auprès des publics fragilisés dépend de l'adéquation entre les demandes et les besoins exprimés par

¹⁷ François-Xavier Merrien, 1999, *op. cit.*, p. 99.

¹⁸ Philippe Bezes, 2005, *op. cit.*, p. 34.

¹⁹ Ingrid Voléry, *Administrer les « bien-être » : la gouvernance dans le secteur socio-éducatif*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2008, (« Théories et pratiques sociales »), p. 9.

l'usager lui-même et les réponses construites, inventées par le professionnel de terrain, l'agent, pour y pallier. Et nous verrons que les modalités et les types d'intervention possibles de ce dispositif apparaissent relativement flous, ce qui permet de favoriser à la fois la souplesse et l'adaptabilité de l'action.

D'autre part, le dispositif de Réussite éducative traduit bien la tendance des réformes actuelles à laisser une importante marge de manœuvre aux collectivités et aux institutions locales dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques, notamment sociales. L'injonction à la coopération horizontale, interinstitutionnelle qui est ici sous-tendue tente de favoriser une forme d'auto-régulation du système institutionnel local qui devrait idéalement aboutir à une plus grande efficacité. La mutualisation des ressources, le travail en réseau, le partage d'informations autour de situations individuelles, la co-construction de réponses personnalisées, la coordination des interventions, sont autant de principes d'action que l'État cherche à développer à travers la création de dispositifs territoriaux, transversaux et partenariaux, afin de rendre son action plus efficiente.

Cela passe donc par une flexibilisation de l'action, une autonomisation des acteurs, même si se mettent en place des instruments de contrôle à distance de la part de l'État, mais également un nouveau mode de régulation politico-institutionnel, dans le sens où les institutions, les administrations et collectivités locales sont d'une certaine façon mises en concurrence. En effet, en incitant les collectivités et institutions locales à coopérer, à partager un même champ d'intervention, l'État encourage ces dernières à trouver des arrangements dans lesquels elles cherchent à tirer leur épingle du jeu, à défendre leurs intérêts, leur place, leur légitimité dans le système, et par-là, à entrer dans un jeu concurrentiel et de lutte des places.

Cette recherche d'une meilleure efficacité de l'action publique, d'une optimisation des dépenses publiques et d'une rationalisation de l'administration, traduit également le développement de ce que Philippe Bezès appelle le « souci de soi de l'État ». Ce qu'il souligne par-là c'est que les réformes de l'État issues de la Nouvelle Gestion Publique témoignent de la capacité réflexive croissante de l'État, dans le sens où il s'interroge sur sa propre efficacité et met en œuvre des instruments d'auto-évaluation. Dans le cadre des États-providence « l'exercice du pouvoir ne renvoie plus seulement au souci de gouverner la société – le gouvernement des hommes et des choses – mais également au souci de se gouverner soi-même en développant et en affichant des savoirs, des pratiques et des programmes destinés à

gouverner l'administration »²⁰. La « connaissance de soi » de l'État devient alors une question essentielle. L'instauration d'instruments de contrôle, d'évaluation, de gestion rationnelle, des administrations visent à répondre à cette nécessité de connaître la portée et l'efficacité de l'action même de l'État, et à favoriser la mise en œuvre d'une « régulation du gouvernement »²¹. Face au problème de « gouvernement de soi » auquel est confronté l'État, se met en place cette « technologie de gouvernement » pour reprendre l'expression de Michel Foucault.

Ce qu'il est intéressant de voir c'est comment la norme du « gouvernement de soi » s'est peu à peu diffusée dans l'appareil administratif de l'État, mais également dans l'action sociale d'une manière plus générale. Nous verrons en effet que les modes d'intervention sociale aujourd'hui déployés, sur fond d'individualisation et d'activation des prises en charge, s'appuient non seulement sur une logique du « travail sur soi », mais également du « souci de soi », mettant les individus et les subjectivités individuelles au cœur des accompagnements. D'une certaine manière, l'impératif à « se gouverner soi-même », à développer des capacités réflexives, se diffuse de l'État aux administrations et aux administrés eux-mêmes, aux usagers des services publics. Ce n'est alors pas seulement le mode de régulation politico-institutionnelle qui se transforme, mais aussi le mode de régulation sociale à l'œuvre dans notre société, à l'aune de la diffusion de la pensée néo-libérale à la fois dans le fonctionnement des administrations publiques et dans la conception même de l'individu, du citoyen.

I/ 3. Vers une modernisation des relations de services publics adossée à l'implication croissante des usagers : le passage de la figure du « bénéficiaire » à celle du « client » ?

Les travaux relatifs à la Nouvelle Gestion Publique mettent également en exergue ce qu'elle a induit comme changements en matière de relation de services publics. Nous avons en effet souligné combien la diffusion des pratiques de la Nouvelle Gestion Publique au sein des administrations s'était accompagnée d'une exigence de participation accrue, à la fois des acteurs des politiques publiques et des usagers. Cela impliquerait une mutation de la figure traditionnelle de l'utilisateur-bénéficiaire vers celle du « client » d'un service.

²⁰ Philippe Bezes, 2002, *op. cit.*, p. 309.

²¹ Philippe Bezes reprend ici le titre d'un ouvrage : Christopher Hood, Oliver James, George Jones [et al.], *Regulation inside government: waste watchers, quality police, and sleaze-busters*, New York, Oxford University Press, 1999, 267 p.

La Nouvelle Gestion Publique viendrait légitimer une attitude consumériste applicable aux services publics, privilégiant ainsi la posture du client à celle de l'utilisateur. L'extension des logiques de marché dans le domaine public favoriserait l'instauration d'une relation de service semblable à celle du secteur privé, et, par-là, le développement d'une posture consommatrice des services « publics » par les usagers, devenus des « clients ». La prestation de service public devient alors un produit. Les usagers des services publics peuvent alors légitimement exiger une prestation de qualité, demander des comptes, donner leur avis en terme de satisfaction, mettre en concurrence les services publics avec ceux du privé, etc., comme dans le cadre d'un service marchand. Pour Michel Chauvière cela illustre l'opposition, la distinction entre « service public » et « service aux publics ». Comme il l'explique, « dans la première formule, le service public participe à ce qui nous fait corps, communauté, République (définition organique). Dans la seconde, qui ne s'oppose pas à la première, il est réduit aux utilités qu'il produit pour répondre aux besoins exprimés par des publics, rebaptisés usagers (définition clientéliste) »²². Or il semble que cette seconde conception gagne du terrain à travers le développement d'un consumérisme public qui vient questionner la place de « l'utilisateur-client », ce dernier étant par ce processus de plus en plus impliqué dans les processus de contrôle et d'évaluation des politiques publiques.

L'implication des usagers à la fois dans la construction et l'évaluation même des politiques publiques fait partie du processus de modernisation des relations de services, et plus globalement des services publics. Dans la recherche d'une meilleure efficacité des politiques publiques, l'utilisateur, et plus globalement le citoyen, occupe une place de choix, faisant l'objet de nombreuses attentions et il peut par conséquent exiger davantage de considération²³. La qualité de service et la satisfaction de la population deviennent centrales dans les objectifs visés par les réformes de l'administration. Par conséquent, les services publics sont amenés à prendre davantage en compte l'avis des usagers, promus au rang de clients. Les réflexions sur la modernisation des services publics ont fait peu à peu entrer le terme de « client » dans le vocabulaire de la sphère publique. Comme le souligne Jean-Marc Weller, « c'est précisément ce qui a changé (...), le management a construit un usager au statut différent, obligeant l'administration à devoir inventer des ajustements différents, des manières nouvelles

²² Michel Chauvière, « Le service public face au service aux publics », *Rhizome, Bulletin national santé mentale et précarité*, n°36, octobre 2009, p. 5.

²³ Olivier Lisein, « Modernisation de l'interface citoyen - fonction publique : vers une intégration réfléchie des TIC », *Pyramides*, n°7, 2003, p. 135-148.

d'apprécier son activité et d'organiser le travail »²⁴. L'exigence de qualité de service transparaît dans l'organisation et la gestion même des services et administrations publiques à l'aune de la diffusion des logiques du secteur privé dans la sphère publique, de l'essor de la Nouvelle Gestion Publique.

La question de la modernisation des services publics et du développement de la figure du « client » plutôt que de l'utilisateur, interroge également, plus largement, la conception de l'égalité. En effet, l'égalité des droits des individus à une diversité de services publics, au système de protection sociale, tend à s'affaiblir au profit d'une conception plus souple et plus utilitariste, qui s'exprime en termes d'« équité » (au sens anglo-saxon), où l'enjeu réside davantage dans la recherche de « l'égalité des chances », pouvant notamment s'opérationnaliser par le biais de mesures dites de « discrimination positive ». Le dispositif de Réussite éducative que nous avons choisi comme terrain d'étude dans le cadre de cette recherche, s'inscrit dans cette perspective. En effet, l'accès à l'intervention proposée ne dépend pas de critères objectifs ouvrant des droits à en bénéficier, mais d'un processus de ciblage institutionnel prenant en compte la fragilité, la vulnérabilité de la situation par rapport aux normes sociales. En d'autres termes, ce dispositif se déploie sur un registre de discrimination positive, cherchant à offrir un service, un accompagnement spécifique aux plus démunis, à ceux ne « *bénéficiant pas d'un environnement social, familial, et culturel favorable à leur réussite* »²⁵, cherchant ainsi à favoriser l'égalité des chances. Ce dispositif tend également à promouvoir l'idéologie, qui semble aujourd'hui dominante, de l'individualisation, à la fois de la lecture des problèmes sociaux et de la prise en charge des individus. L'aspect collectif du service public est alors inhibé, pouvant favoriser la consommation de services.

S'agissant de la prise en charge et du suivi des personnes les plus en difficulté, les plus vulnérables et dépendantes, pour lesquelles il apparaît difficile de s'intégrer et de s'autonomiser, que ce soit dans le secteur de la santé, du travail social ou encore de l'éducatif, toutes ces évolutions en matière de service public et de conception de la relation de service interrogent sur le sens et les modes d'intervention aujourd'hui développés. Favorisent-ils réellement la transformation de la figure de l'utilisateur vers celle du client ? Et quelle place est-elle laissée à la figure du citoyen, à la prise en compte de l'individu comme sujet politique, par rapport à celle de l'individu comme objet de l'intervention sociale ? Comment les

²⁴ Jean-Marc Weller, « La modernisation des services publics par l'utilisateur : une revue de la littérature », *Sociologie du Travail*, vol. 3 / 40, 1998, p. 376.

²⁵ DIV, *Note de cadrage pour la mise en œuvre du Programme de « Réussite Éducative »*, Avril 2005, p.1

individus bénéficiaires des services publics appréhendent-ils, conçoivent-ils et adhèrent-ils à cette approche gestionnaire dans laquelle ils occupent une place de plus en plus centrale ? Nous tenterons au cours de cette recherche, à partir de l'exemple des parcours individualisés de Réussite éducative, d'apporter des éléments de réponse à ces différents questionnements.

Depuis une vingtaine d'années, l'État-providence français a donc connu d'importantes transformations, à la fois en matière de gestion du secteur social et de prise en compte des bénéficiaires. Comme le souligne François-Xavier Merrien : « La réduction et l'individualisation croissante des prestations, d'une part, l'affaiblissement des modes traditionnels de gestion de la puissance publique au profit de nouveaux modes de gestion empruntant au secteur privé et la décentralisation de l'action sociale, d'autre part, représentent quelques-unes des évolutions fondamentales qui ont transformé en profondeur l'État social »²⁶.

Si nous avons choisi de développer notre travail de recherche sous l'angle d'une approche « *bottom up* », c'est qu'il nous semblait pertinent d'observer le déploiement de cette logique gestionnaire « par le bas », d'analyser les effets de ces politiques managériales à la fois sur les acteurs chargés de les mener et les gouvernés. Il faut dire que les travaux scientifiques laissent souvent de côté la question des effets des politiques publiques sur les publics, les *ressortissants* pour reprendre l'expression de Philippe Warin²⁷.

Il s'agira donc de voir, d'une part, comment les acteurs réagissent à l'introduction de ces principes issus de la Nouvelle Gestion Publique, appréhendent ce nouveau mode de gestion qui transparaît dans le cadre de la Réussite éducative à travers l'individualisation, l'activation, la contractualisation des prises en charge. Nous supposons ici que cela est vécu comme une remise en cause, une critique, de l'institution, de l'administration « traditionnelle », dont les acteurs impliqués dans le ce dispositif, au premier rang desquels les professionnels scolaires et sociaux, font partie et à laquelle ils sont attachés. D'autre part, il s'agira de s'interroger sur les effets de l'introduction de la Nouvelle Gestion Publique dans une diversité de politiques sociales, à la fois sur les rapports des gouvernés à l'institution, à l'administration, ici dans le champ socioéducatif, et sur l'accès aux droits et aux services. Comment les nouvelles techniques mobilisées dans les politiques publiques sociales, notamment en matière de ciblage

²⁶ François-Xavier Merrien, « La nouvelle gouvernance de l'État social en France dans une perspective internationale », *Informations sociales, CNAF*, vol. 5 / 167, 2011, p. 12.

²⁷ Au-delà de l'article déjà cité sur les « ressortissants », voir également sur cette question : Philippe Warin, « Les politiques publiques face à la non demande sociale », in Olivier Borraz, Virginie Guiraudon (dir.), *Politiques publiques. 2, Changer la société*, Paris, Presses Science Po, 2010, (« Collection académique »), p. 287-311.

de certaines populations, sont-elles reçues, perçues, par les usagers, les gouvernés ? Plus globalement, quelle figure du bénéficiaire, quelle conception de l'individu, le mode de gestion et d'administration des problèmes sociaux que traduit la Nouvelle Gestion Publique, donne-t-il à lire ?

II. LE SYSTÈME POLITICO-ADMINISTRATIF LOCAL EN FRANCE : UN CONTEXTE INSTITUTIONNEL COMPLEXE STRUCTURÉ PAR LES RÉFORMES DÉCENTRALISATRICES

Un autre axe du travail de recherche ici mené, à partir de l'étude d'une politique socioéducative, concerne les mutations des modes de régulation politico-institutionnelle au regard des transformations qu'a connue et que connaît encore aujourd'hui l'action publique locale.

Avec les premières lois de décentralisation de 1982 et 1983 l'État a affirmé les droits et libertés des communes, des départements et des régions, légitimant ainsi le gouvernement local et institutionnalisant le système local. Ce cadre législatif régit toujours aujourd'hui, au moins en grande partie, la répartition des tâches et des compétences dévolues aux collectivités territoriales en France, où le principe consiste à attribuer à chaque collectivité une clause de compétence générale²⁸. Si certaines compétences sont dévolues prioritairement à chacune des collectivités territoriales, de nombreuses compétences peuvent être exercées par toutes ou plusieurs d'entre elles. Ainsi, le département s'est par exemple vu attribuer la gestion et la mise en œuvre des politiques sociales (RMI, aide sociale à l'enfance, protection maternelle infantile, prévention de la délinquance...), faisant des conseils généraux les acteurs centraux de l'action sociale au niveau local. Mais les communes peuvent également intervenir en matière d'action sociale à travers notamment les Centres Communaux d'Action Sociale (CCAS). Il existe donc un certain flou dans la répartition des compétences et l'organisation territoriale des secteurs d'activités publics.

Ce processus de décentralisation s'est poursuivi dans les années 1990 avec les lois relatives à l'aménagement du territoire, accordant encore davantage de possibilités d'action aux

²⁸ Frédéric Baudin-Cullière, « La notion de subsidiarité dans les organisations politique et administrative française », in Alain Faure (dir.), *Territoires et subsidiarité : l'action publique locale à la lumière d'un principe controversé*, Paris, l'Harmattan, 1997, p. 67-96. Toutefois, le principe de clause de compétence générale est partiellement remis en cause par la récente réforme des collectivités promue sous le gouvernement de Nicolas Sarkozy.

collectivités territoriales, et donc d'autonomie par rapport au gouvernement central. Toutes ces évolutions, et notamment ce processus d'autonomisation du local, ont contribué à « la recomposition de l'action publique territoriale »²⁹, et donc de la sphère publique, les collectivités territoriales étant une composante de cette dernière aux côtés de l'État. Et l'autonomie qu'ont gagnée les collectivités territoriales par rapport au pouvoir central s'accompagne également d'une autonomie, voire d'une certaine indépendance des collectivités entre elles. Dit autrement, notre système politico-administratif local se caractérise par l'absence de hiérarchisation entre les collectivités.

II/ 1. Une répartition par blocs de compétences dans un système non hiérarchique

L'organisation du système d'action publique local en France est basée sur une répartition par blocs de compétences, légitimant l'intervention des institutions locales dans des secteurs prédéfinis. Le processus de décentralisation a ainsi permis de valoriser les acteurs de proximité, les plus proches des administrés et citoyens, par rapport aux instances plus éloignées de l'État, dans un souci d'efficacité. L'État et les collectivités territoriales ne travaillent pas l'un contre l'autre, mais cherchent au contraire à atteindre un même but en se saisissant des compétences qui leur sont allouées dans des domaines communs. Et c'est seulement en cas d'incapacité ou d'inefficacité des collectivités locales à traiter un problème public que l'État pourra intervenir de manière légitime. C'est la raison pour laquelle notre organisation n'est pas fondée sur une séparation stricte et figée des compétences entre l'État et les collectivités territoriales. Et c'est cette incertitude volontaire, ce flou institutionnalisé, qui est censé garantir une efficacité et une liberté maximales des acteurs, en considérant, d'une part, l'action de proximité comme la plus efficace, étant la plus à même de connaître la situation, et laissant, d'autre part, la possibilité pour l'État d'intervenir en cas d'insuffisance ou d'incapacité des instances locales. De cette manière, une forte autonomie est laissée aux collectivités locales dans la mise en œuvre des orientations nationales et le traitement des problèmes publics.

Mais qu'en est-il entre les acteurs locaux, entre les collectivités territoriales ? En effet, chacune détient des socles de compétences qui lui sont propres et qui lui confèrent à la fois autonomie et légitimité, mais en aucun cas un pouvoir hiérarchique sur les autres instances du

²⁹ Richard Balme, Alain Faure et Albert Mabileau, *Les nouvelles politiques locales : dynamiques de l'action publique*, Paris, Presses de Sciences Politiques, 1999, 486 p.

territoire local. La loi du 6 février 1992 affirme l'unité de l'administration territoriale de la République, mais marque bien le caractère dual de son organisation dans une perspective de cogestion entre les services déconcentrés de l'État et les collectivités locales. Dans ce contexte, tout l'enjeu réside dans la régulation du système d'action publique locale et la gestion des interdépendances entre les différents échelons et institutions des territoires. Comme le souligne Patrice Duran « la non-hiérarchisation des collectivités territoriales implique [...] des modalités spécifiques de régulation qui assurent en fait de manière non autoritaire la coordination des différents acteurs et la mise en cohérence de leurs objectifs comme de leurs stratégies »³⁰. La question de la répartition des compétences n'est pas seulement un débat technique relatif à la régulation des différents acteurs dans la gestion publique, mais vient interroger l'efficacité même de cette régulation et du pilotage de l'action publique locale.

S'il nous semble essentiel de s'intéresser aux modes de régulation et de pilotage du système public local, c'est que le dispositif de Réussite éducative que nous avons choisi d'étudier nous semble réinterroger les cadres de l'action publique locale dans le champ socioéducatif. En effet, nous le verrons, ce dispositif repose sur une coopération interinstitutionnelle qui ne va pas de soi et où les villes ne sont pas seulement érigées comme pilotes de l'action, mais doivent aussi se doter peu à peu de réelles capacités d'action dans ce domaine. En conséquence, la place des municipalités dans le système socioéducatif local évolue. Elles deviennent de plus en plus légitimes dans le champ et acquièrent de cette manière davantage de pouvoir, entendu ici comme capacité à agir. Se pose alors la question de l'articulation des compétences dévolues aux différentes institutions locales et de leur mode de régulation dans un système de coopération en évolution. Certes il n'y a pas de hiérarchie entre les acteurs locaux, mais cela ne signifie pas une égalité dans l'interaction. Comme l'a montré Howard Becker³¹, les acteurs d'un monde social n'ont jamais tous les mêmes capacités à y exister, certains détenant des positions de domination. Dit autrement, les acteurs inscrits dans un système de coopération sont inégalement dotés en termes de pouvoir, d'influence, mais aussi de capacité à mobiliser des ressources. La notion d'*acteur cardinal* proposée par Howard Becker nous semble tout à fait pertinente pour mettre à jour le statut privilégié de certains acteurs dans le système de coopération et nous offre une clé de lecture intéressante pour comprendre la régulation qui s'opère dans la gestion publique locale.

³⁰ Patrice Duran, *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, 1999, (« Droit et société. Série Politique », 27), p. 140.

³¹ Howard Saul Becker, *Les mondes de l'art*, trad. Jeanne Bouniort, Paris, Flammarion, 1988, 379 p., (« Champs. Art, histoire, société »).

La répartition par blocs de compétences qui organise notre système d'action publique local confère en effet des pouvoirs et des capacités d'action différents aux acteurs selon les secteurs d'activité, accordant à chacun une place privilégiée au regard des domaines d'intervention attribués par l'État. Le département est ainsi l'acteur cardinal des politiques sanitaires et sociales, les communes développant une action complémentaire à celle des conseils généraux à travers notamment les CCAS. De la même manière, si les communes ont en charge la construction, l'entretien et l'équipement des écoles primaires, l'État, à travers ses services déconcentrés, reste l'acteur éducatif privilégié. Les institutions locales doivent coopérer et articuler leurs interventions dans le cadre de politiques publiques, de secteurs publics, mais chacune détient des fonctions cardinales qui les placent au devant de la scène dans la gestion des problèmes publics correspondant à leurs domaines de compétences privilégiés. La régulation du système d'action publique locale s'appuie donc en grande partie sur une logique qui articule acteur cardinal et acteurs secondaires dans la mise en œuvre des politiques publiques sur les territoires.

Cette logique d'action découle directement du processus de décentralisation qui a largement contribué à la recomposition de l'action publique, dont les maîtres mots sont aujourd'hui : territorialisation, gouvernance et partenariat interinstitutionnel. Si avec les réformes décentralisatrices, la primauté des institutions locales dans leurs champs de compétences n'a cessé d'être rappelée, nous avons assisté dans le même temps à un brouillage des frontières et du paysage local d'une manière plus générale. En effet, la territorialisation et l'institutionnalisation de l'action collective organisée au niveau local ont participé à la fragmentation et à la complexification des espaces de décision et d'action. En conséquence, les acteurs locaux se sont livrés à l'élaboration d'ajustements négociés entre eux, car ce qui prime aujourd'hui c'est leur capacité à trouver des compromis et à négocier leur place dans le système. C'est en cela que nous pouvons considérer que les modes de régulation politique du local se sont transformés³², ce qui apparaît avec acuité dans le système socioéducatif où les villes ont peu à peu gagné en légitimité dans le traitement de la question sociale. S'observent alors des mutations dans les jeux d'acteurs et plus largement une reconfiguration du système socioéducatif local.

³² Sur la question et le concept de la régulation politique, voir notamment : Jacques Commaille et Bruno Jobert (dir.), *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris, LGDJ, 1999, 381 p., (« Droit et société », 24).

II/ 2. L'action publique locale : la territorialisation et l'institutionnalisation de l'action collective

La clarification des compétences se trouverait confrontée à « la complexification croissante des enjeux de gestion et à la démultiplication des espaces de décision publique »³³. La gestion publique consiste aujourd'hui à gérer des interdépendances et implique une imbrication de niveaux d'action à la fois distincts et concomitants. La situation actuelle se caractérise donc par la nécessité de conjuguer flexibilité organisationnelle et identité institutionnelle afin de créer un système de coopération qui procure aux acteurs à la fois stabilité et légitimité. Tout l'enjeu réside alors dans la capacité des acteurs locaux à stabiliser l'organisation de la coopération tout en conservant leur légitimité dans les champs de compétences qui leur sont alloués. Mais dans le même temps, la décentralisation a favorisé l'émergence de nouveaux acteurs, contribuant à un élargissement, mais aussi une complexification, du système d'action. De nombreuses recherches en sociologie et en sciences politiques ont notamment mis en lumière les nouvelles formes d'action publique, les nouveaux contextes d'intervention publique, qui se caractérisent par des systèmes d'actions pluralistes, une instabilité des compromis, mais également un brouillage des frontières et l'enchevêtrement des compétences³⁴. Ces mutations émanent du développement des financements croisés et de l'articulation entre les différents niveaux territoriaux insérés dans le système d'action local, conséquences de l'essor des politiques contractuelles depuis le milieu des années 70 et des réformes décentralisatrices.

Ainsi, si la décentralisation en France n'a pas entamé le monopole de l'État central dans l'élaboration des lois et des réglementations, se sont mis en œuvre des ajustements négociés au niveau local. Et, au-delà des ressources financières, ce qui prime dans les jeux d'acteurs et de pouvoir c'est la capacité des acteurs à définir des objectifs, à trouver des compromis, à créer des arrangements, à mobiliser des ressources et des réseaux recoupant différentes échelles administratives. En d'autres termes, les compétences en matière de négociation « comptent autant que le pouvoir conféré par la détention de ressources financières »³⁵.

³³ Patrice Duran, 1999, *op. cit.*, p. 143.

³⁴ Daniel Filâtre, « L'étude des politiques territoriales d'enseignement supérieur comme angle d'analyse de la recomposition locale », in Muriel Tapie-Grime (dir.), *Les recompositions locales des formes de l'action publique*, Paris, l'Harmattan, 2003, (« Logiques sociales »), p. 125-148.

³⁵ Gilles Novarina, « Formation des accords et représentations sociales », in Jean-Pierre Gaudin, Gilles Novarina (dir.), *Politiques publiques et négociation : multipolarités, flexibilités, hiérarchies : quelques courants contemporains de recherche*, Paris, CNRS, 1997, p. 50.

Selon Daniel Filâtre³⁶, c'est par cette capacité de l'État à inciter aux négociations qu'il s'inscrit dans un modèle fondé sur deux principes : la territorialisation de la gestion des problèmes publics, d'une part, reconnaissant ainsi à l'ensemble des acteurs locaux une capacité à construire, coordonner et réguler l'action collective ; et, d'autre part, l'institutionnalisation de cette action collective où la coopération se met en place dans le cadre de scènes d'action qui visent la structuration des échanges. En conséquence, les acteurs locaux deviennent producteurs de politiques publiques et le fonctionnement du système dépend de la capacité de ces mêmes acteurs à produire de l'action collective, mais également de leur niveau d'implication. Le système d'action n'est donc plus défini a priori par l'État et les relations entre acteurs se structurent davantage sur la base du volontariat, de la mobilisation et de la définition d'intérêts communs ou partagés.

II/ 3. Le concept de « gouvernance » : une notion qui donne à lire la reconfiguration de l'action publique au regard d'un nouveau mode de régulation des territoires

Nous l'avons vu, l'État a depuis longtemps déjà développé des politiques contractuelles et favorisé le partenariat dans la construction des politiques publiques. L'apparition du concept de gouvernance en France³⁷ est d'ailleurs venue rendre compte de ces mutations dans les modes de gouvernement locaux. En sociologie politique, le terme de gouvernance recouvre globalement « un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux, d'institutions, pour atteindre des buts propres, discutés et définis collectivement dans des environnements fragmentés, incertains »³⁸. Toutefois, l'entreprise de définition de la notion de « gouvernance » n'est pas aisée tant il existe une pluralité d'usages de ce terme. Il faut dire que depuis son apparition dans le milieu des années 1970, il a connu un important succès, dépassant le domaine de recherche en action publique, pour progressivement se diffuser auprès des praticiens, élus et fonctionnaires³⁹. Pour notre part, nous souscrivons à l'idée selon laquelle dans l'ensemble des considérations de ce terme réside la désignation de « l'ensemble

³⁶ Daniel Filâtre, 2003, *op. cit.*

³⁷ Si le concept de gouvernance diffère le plus souvent en France de celui de gouvernement, ce n'est pas le cas aux États-Unis où les deux termes revêtent souvent le même sens.

³⁸ Patrick Le Galès, « Régulation, gouvernance et territoire », in Jacques Commaille, Bruno Jobert (dir.), 1999, *op. cit.*, p. 225.

³⁹ Sur cette question voir notamment : Wanda Capeller et Vincent Simoulin, « La gouvernance : du programme de recherche à la transdisciplinarité », *Droit et société*, vol. 2 / 54, 2003, p. 301-305. ; Vincent Simoulin, « La gouvernance territoriale : dynamiques discursives, stratégiques et organisationnelles », in Romain Pasquier, Vincent Simoulin, Julien Weisbein (dir.). *La gouvernance territoriale : pratiques, discours et théories*, Paris, LGDJ, 2007, (« Droit et société », 44), p. 19-21.

des situations de coopération qui ne peuvent plus être ordonnées par la hiérarchie et dont celui de « gouvernement » ne permettait plus de rendre compte de façon satisfaisante à lui seul »⁴⁰. L'introduction de cette notion en science politique est en grande partie venue traduire la reconfiguration de l'action publique, l'émergence de nouveaux modes d'intervention et la transformation de modalités de l'action publique⁴¹.

Dans tous les cas, poser la question de la gouvernance, c'est tenter de comprendre comment s'articulent les différents types de régulation sur un territoire, de quelle manière sont insérés et mobilisés les acteurs, mais c'est également s'interroger sur leurs capacités d'action. Dans le champ de l'analyse de l'action publique, le concept de gouvernance a permis de qualifier les nouvelles formes de régulation locale et peut être appréhendé comme la recherche de l'articulation de différents échelons territoriaux. Il s'agit alors d'étudier les jeux de pouvoir et d'influence qui s'opèrent dans l'élaboration des politiques publiques locales, les processus de coordination et de négociation. Patrick Le Galès⁴² parle des interactions entre l'État et la société, ainsi que des modes de coordination complexes que nécessite la mise en œuvre de l'action publique aujourd'hui. Pour lui la gouvernance peut se définir : « d'une part, en termes de capacité à intégrer, à donner forme aux intérêts locaux, aux organisations, groupes sociaux, et d'autre part, en termes de capacité à les représenter à l'extérieur, à développer des stratégies plus ou moins unifiées en relation avec le marché, l'État, les autres villes et autres niveaux de gouvernement »⁴³. Pour notre part, nous nous inscrivons dans la lignée de ces différentes acceptions, et considérerons la « gouvernance » comme « un mode de gouvernement qui aurait plus ou moins remédié à un déficit de légitimité et d'efficacité que connaissait l'action publique depuis la crise de l'État-providence »⁴⁴, ouvrant la voie au développement de modes de coopération, de coordination, intégrant de multiples niveaux d'action et une diversité d'acteurs. Si le concept de gouvernance a permis de pointer, de définir, les mutations qu'a connu l'action publique, à partir notamment des lois de décentralisation qui ont favorisé le développement de politiques publiques territorialisées et transversales, le terme semble aujourd'hui quelque peu entré dans le « sens commun ». Ce que nous voulons par-là souligner c'est qu'il désigne aujourd'hui davantage un état de fait, une réalité sociale actuelle, plutôt que l'évolution d'un modèle de gouvernement. La notion a ainsi perdu de son caractère

⁴⁰ Vincent Simoulin, 2007, *op. cit.*, p. 17.

⁴¹ Nathalie Holec et Geneviève Brunet-Jolivald, « De la gouvernance des économies à celle des territoires : Note de synthèse sur la gouvernance », Centre de documentation de l'urbanisme, 2000.

⁴² Patrick Le Galès, « Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine », *Revue française de science politique*, vol. 45 / 1, 1995, p. 57-95.

⁴³ *Ibidem*, p. 90.

⁴⁴ Vincent Simoulin, « La gouvernance et l'action publique : le succès d'une forme simmélienne », *Droit et société*, vol. 2 / 54, 2003, p. 317.

dynamique. Comme le souligne Vincent Simoulin, « la gouvernance n'est en effet plus un objet d'étude mais un acquis, un cadre de l'action politique dont les caractéristiques sont plus ou moins admises, quand bien même subsistent quelque débats sur la pertinence et l'opportunité du terme »⁴⁵. Partant de là, l'enjeu est plutôt de s'interroger sur la manière dont les politiques publiques sont, dans un tel contexte, construites, pensées et agencées, et comment les acteurs locaux parviennent à négocier, à dépasser les conflits, à trouver des arrangements et des compromis, pour coproduire une action publique territoriale.

L'action publique actuelle repose donc sur des processus de coopération, d'interaction, de régulation et de négociation entre une diversité d'acteurs. Aujourd'hui, aucun acteur ne peut se confronter seul aux problèmes publics. Ainsi, comme le notent Nathalie Bertrand *et al.*, « si la collectivité locale garde un rôle d'orientation et de pilotage, elle compose avec d'autres institutions, publiques ou privées, obéissant à leurs propres logiques d'intérêt et/ou exerçant des responsabilités sur des domaines de compétences tantôt partagés, tantôt disputés, mais jamais absolument étanches ou autonomes »⁴⁶. Le dispositif de Réussite éducative illustre bien cette logique, sa capacité d'intervention dépendant du degré de coopération des autres acteurs locaux, avec en première ligne les écoles. Or dans le cadre des politiques éducatives et sociales, la répartition des compétences se fait en grande partie entre deux institutions « cardinales », à savoir l'Éducation nationale et le Conseil général. Et si les municipalités ont très largement développé ces dernières années des interventions en direction des jeunes et des familles, ces dernières s'apparentent le plus souvent à des politiques de loisirs. Même si, nous le verrons, à travers les Contrats Éducatifs Locaux et également le dispositif de Veille éducative, l'État a contribué à faire des communes des acteurs pilotes dans la mise en œuvre de politiques éducatives, au sens large, leur rôle était relativement cantonné à une fonction de coordination et de gestion de dispositifs. Tout ceci a bien entendu progressivement contribué à légitimer les municipalités dans le champ socioéducatif, mais elles n'apparaissent pas pour autant légitimes aux yeux des autres institutions locales pour intervenir directement auprès de familles en fragilité sociale ou éducative. Or, nous le verrons, c'est bien de cela dont il s'agit dans le cadre de la Réussite éducative.

Les lois de décentralisation, ainsi que les lois relatives à l'aménagement du territoire des années 90, ont permis d'accorder aux collectivités territoriales davantage de possibilités d'action, et donc d'autonomie par rapport au gouvernement central. Ce processus

⁴⁵ Vincent Simoulin, 2007, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁶ Nathalie Bertrand, Yves Gorgeu et Patrick Moquay, « Intégration des formes de proximité dans la gouvernance locale », *3e journées de la proximité, 13-14 décembre 2001*, Paris, 2001, p. 6.

d'autonomisation participe en grande partie à « la recomposition de l'action publique territoriale »⁴⁷, et donc de la sphère publique. L'espace local apparaît alors comme une scène d'action publique à part entière, et on voit se mettre en œuvre une gestion publique territorialisée, où le territoire est considéré comme un construit social à aménager, mais aussi comme un moyen de mise en œuvre d'une action publique globale, transversale et contextualisée. Les politiques éducatives et de jeunesse n'ont pas échappé à cette évolution. Les municipalités sont aujourd'hui les principaux « maîtres d'œuvre » de ce champ. En 1994, Michèle Alliot-Marie, alors ministre de la Jeunesse et des Sports, commentait déjà⁴⁸ : « Les lois de décentralisation ont ouvert la voie à l'intervention des collectivités territoriales – et singulièrement des communes – pour répondre aux attentes des jeunes ». Cette remarque fait référence à une sorte « d'invention du local », invention qui, comme pour tout objet nouveau, nécessite qu'on en observe les effets. Les politiques publiques se transforment, mobilisant de nouveaux instruments et de nouveaux modes de mise en œuvre des politiques publiques locales⁴⁹, et cela est notamment observable dans le secteur d'action publique que nous avons choisi d'étudier, à savoir le champ socioéducatif.

Au regard de ce contexte, notre propos vise donc à comprendre, à travers le discours des acteurs de terrain et l'étude de la mise en œuvre de ce dispositif, comment s'est opéré le processus de réception de ce dispositif public au niveau local. En d'autres termes, ce qui nous intéresse c'est d'étudier les mécanismes qui ont contribué à l'intégration du dispositif dans le système d'action local, d'identifier les arrangements locaux et les processus qui ont permis son opérationnalisation et son insertion. Comment la municipalité parvient-elle à s'imposer dans le jeu et à créer les conditions d'un partenariat interinstitutionnel dans un champ où elle n'apparaît pas forcément légitime ? En quoi dispose-t-elle des supports et ressources nécessaires à l'organisation de l'action collective et la régulation du système d'action local ? Quels arrangements locaux ont été élaborés pour permettre l'opérationnalisation du dispositif ? Et, plus généralement, par quels processus, le dispositif s'est-il inséré dans le système d'action local ? Comment les acteurs du territoire ont-ils appréhendé, compris et mobilisé ce nouveau dispositif ? De quelle manière s'est élaborée ou non une adhésion des acteurs locaux à cette nouvelle politique publique ? Tels sont les questionnements que nous serons amenés à nous poser dans le cadre de ce travail de recherche.

⁴⁷ Daniel Filâtre, 2003 *op. cit.*

⁴⁸ Jean-Claude Richez, « Territorialisation des politiques jeunesse », *Agora Débats/Jeunesse, INJEP*, 2007, p. 5.

⁴⁹ Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, 2004, *op. cit.*

Nous partons ici de l'hypothèse que le flou volontairement laissé par l'État à travers l'instauration de ce type de dispositif d'« insertion sociale »⁵⁰, entraîne une forte adaptation aux contextes locaux, et par conséquent des décalages avec les cadres nationaux et les objectifs formellement assignés. En laissant les acteurs locaux négocier entre eux, trouver des arrangements et des compromis, l'enjeu serait certes de favoriser la production d'ordres locaux, mais pour cela de laisser s'instaurer une forme de régulation interinstitutionnelle entre l'ensemble des acteurs censés s'impliquer dans le dispositif. Au regard de l'enchevêtrement et de la superposition entre les domaines d'actions, de compétences et les publics des différentes institutions locales, et ce, de manière prégnante dans le secteur socioéducatif, l'État miserait sur une incitation à la coopération obligeant chacun à se positionner vis-à-vis de l'autre, à reposer des frontières à travers une redéfinition collective de la répartition des tâches, tout en favorisant le travail en partenariat, plus seulement au regard d'actions collectives, mais autour de situations individuelles problématiques à résoudre. De cette manière l'État n'est plus un agent organisant les relations entre les institutions locales, mais un animateur de politiques publiques dans lesquelles il instaure des espaces ouverts de coopération dont les acteurs locaux peuvent s'emparer. En somme, il pose le cadre du jeu sans en définir les règles avec précision, laissant les « joueurs » les inventer par eux-mêmes. Notre objectif est alors de voir, à partir du dispositif de Réussite éducative toulousain, comment cette régulation interinstitutionnelle va prendre corps et quels arrangements locaux vont être élaborés. Dans cette même perspective, considérant l'approche transversale et l'implication de l'ensemble des acteurs du territoire sur lequel repose ce dispositif, sa mise en œuvre devrait dessiner une politique socioéducative territoriale, soit adaptée aux problèmes sociaux locaux, spécifiques à la fois aux problématiques du territoire dans son ensemble et à sa population par le biais d'une approche personnalisée. La structuration même de cette action publique par les acteurs locaux devrait donc donner à lire les caractéristiques du contexte social, institutionnel, mais aussi politique, local.

Il s'agira par conséquent, au cours de ce travail de recherche, d'identifier en quoi et comment cette forme d'action publique, territoriale, transversale et partenariale, parvient à se structurer « par le bas », à travers l'implication de l'ensemble de ses protagonistes, acteurs comme usagers, favorisant un processus de coproduction et de transformation d'une politique publique.

⁵⁰ Nous reprenons ici l'expression de Jacques Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod, (1ère éd. : 1990), 1996, 174 p., (« Pratiques sociales »).

III. LE TRAITEMENT DE LA QUESTION SOCIALE : UNE NOUVELLE FORME D'INTERVENTION SOCIALE QUI DONNE À LIRE UN NOUVEAU PARADIGME DE L'ÉTAT SOCIAL

Le dispositif de Réussite éducative que nous étudierons vise à prévenir les risques de décrochages scolaires, et plus globalement sociaux. Il a pour objectif de « *donner leur chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Il vise à accompagner dès la maternelle, des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité en prenant en compte la globalité de leur environnement* »⁵¹. Il s'agit donc bien ici de s'inscrire dans une démarche de prévention auprès de populations qui présenteraient des *facteurs de risque*, et où il s'agirait d'anticiper un événement indésirable avant qu'il ne se produise. C'est alors une combinaison de facteurs qui justifient l'intervention face à une situation considérée comme « risquée ». Cette manière d'appréhender la question du risque « promeut une modalité inédite de la surveillance, la gestion prévisionnelle à distance des populations »⁵².

En d'autres termes, cela pose la question de la manière dont s'exerce la gouvernementalité, concept forgé par Michel Foucault pour désigner « la conduite des conduites » des hommes. Des contributions récentes montrent l'actualité de cette analyse, notamment à propos du néo-libéralisme⁵³. Il s'agit de montrer que le supposé « retrait de l'État », prôné par le néo-libéralisme, correspond en fait à une extension du gouvernement. Cette extension est rendue possible par la substitution au gouvernement direct de la société par l'État d'une forme de gouvernement à distance⁵⁴. Et la « désétatisation » du gouvernement va de pair avec l'apparition de technologies sociales⁵⁵, d'instruments d'action publique⁵⁶, qui renvoient la

⁵¹ DIV, *Note de cadrage pour la mise en œuvre du Programme de « Réussite Éducative »*, Avril 2005, p.1

⁵² Robert Castel, *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil, 2009, (« La Couleur des idées »), p. 33.

⁵³ Notamment : Andrew Barry, Thomas Osborne et Nikolas Rose, *Foucault and political reason : liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, Chicago, University of Chicago Press, 1996, 278 p. ; Nikolas Rose, *Powers of freedom : reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, 321 p. ; Thomas Lemke, « The birth of bio-politics : Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality », *Economy and Society*, vol. 30 / 2, 2001, p. 190-207. ; Thomas Lemke, « A Zone of Indistinction. A Critique of Giorgio Agamben's Concept of Biopolitics », *Outlines. Critical Practice Studies*, vol. 7 / 1, 2005, p. 3-13. ; Thomas Lemke, « Foucault, Governmentality, and Critique », *Rethinking Marxism*, vol. 14 / 3, 2002, p. 49-64.

⁵⁴ Renaud Epstein, « Gouverner à distance. Quand l'Etat se retire des territoires », *Esprit*, n°11, 2005, p. 96-111.

⁵⁵ Hubert L Dreyfus, Paul Rabinow et Michel Foucault, *Michel Foucault : un parcours philosophique : au-delà de l'objectivité et de la subjectivité : avec un entretien et deux essais de Michel Foucault*, trad. Gilles Barbedette et Fabienne Durand-Bogaert, Paris, Gallimard, 1984, 366 p. ; Nikolas Rose, *The politics of life itself : biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*, Princeton, Princeton university press, 2007, 350 p. ; Paul Rabinow, « Artificiality and Enlightenment: From Sociobiology to Biosociality », in Jonathan

responsabilité individuelle à des entités autonomes (entreprises, communautés, organisation professionnelles, mais aussi l'individu lui-même). Dans cette perspective « les individus sont invités à devenir les experts d'eux-mêmes, à établir une relation maîtrisée à l'égard de leur corps, de leur psychisme, de leur conduite et de celle des membres de leur famille »⁵⁷.

D'une manière plus générale, la notion de « risque social » est venue interroger notre conception de la protection sociale, nos systèmes de couverture des risques. Comme le souligne Robert Castel, ces derniers sont aujourd'hui confrontés à deux défis majeurs. Le premier concerne le financement et la remise en question de la structure même de notre système de protection sociale au regard du chômage de masse et de la précarisation des relations au travail. Le second tient à l'apparition de *nouveaux risques sociaux*, tels que le « risque dépendance », le « risque chômage », qui, sans être réellement nouveaux, n'ont cessé de prendre de l'ampleur, ou encore les risques liés aux facteurs de dissociation familiale. Ainsi, les « familles monoparentales », par exemple, posent des problèmes difficiles de prise en charge qui ne peuvent pas être assumés par le système assurantiel. La modification profonde des modèles familiaux⁵⁸, notamment l'augmentation du nombre de familles monoparentales et de personnes seules, s'accompagne souvent, dans le cas des populations défavorisées, de difficultés d'insertion sociale et professionnelle et d'une vulnérabilité accrue. En d'autres termes, la crise économique actuelle et la restructuration des modèles familiaux sont deux phénomènes qui, en se conjuguant, contribuent à l'apparition de nouvelles formes de précarité⁵⁹, de nouveaux facteurs de risques. Et s'agissant de la famille, elle apparaît aujourd'hui un espace aux enjeux politiques forts. Comme le soulignent Jacques Commaille et Claude Martin, « de mythe fondateur du politique, l'espace familial se métamorphose en espace d'incompétence, ou tout au moins de déficiences réelles ou potentielles dans l'exercice de ses fonctions auxquelles il appartient à l'État de remédier »⁶⁰.

Xavier Inda (dir), *Anthropologies of Modernity: Foucault, Governmentality, and Life Politics*, Blackwell Publishing, 2008, p. 179–193.

⁵⁶ Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses Science Po, 2004, 370 p.

⁵⁷ Andrew Barry, Thomas Osborne et Nikolas Rose, 1996, *op. cit.*, p. 166.

⁵⁸ Sur les changements des modèles familiaux, voir par exemple : Michel Villac, « Les structures familiales se transforment profondément », *Économie et Statistique*, n°152, février 1983, p. 39-53. ; Gabriel Langouët, *Les « nouvelles familles » en France*, Paris, Hachette, 1998, 222 p. ; Caroline Mecary, Irène Théry, Michel Fize [et al.], « La famille en péril ? », *Numéro Spécial de la revue Res publica*, 2002. ; Françoise-Romaine Ouellette, Renée Joyal et Roch Hurtubise (dir.), *Familles en mouvance : quels enjeux éthiques ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 399 p., (« Culture et société »). ; François De Singly, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Armand Colin, 2005, 255 p., (« Essais & recherches »).

⁵⁹ Serge Paugam, *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF (1ère éd. : 1991), 2002, 256 p., (« Quadrige »).

⁶⁰ Jacques Commaille et Claude Martin, « La repolitisation de la famille contemporaine », *Comprendre*, n°2, 2001, p. 129-149

Une telle approche en termes de risque invite à une véritable mutation des modalités d'intervention sur autrui, et il reste un difficile débat à poursuivre dans la conception même de notre système de protection sociale, dont l'enjeu majeur est de trouver un équilibre entre ce qui peut relever de la responsabilité personnelle et ce qui doit relever de la solidarité nationale dans la couverture des risques sociaux. C'est bien là l'un des nœuds de la problématique de l'État social aujourd'hui. C'est en effet la structure même du système qui est remise en question puisque l'individualisation des problèmes sociaux s'est traduite par une individualisation des politiques publiques visant les populations les plus fragilisées. Notre société est devenue de plus en plus hétérogène, où la singularité des situations et la spécificité des trajectoires personnelles prennent une place primordiale. Dans ce contexte, comment l'État social, instance du collectif par excellence, qui procède par régulations générales et délivre un certain nombre de prestations sociales sous conditions de ressources (RMI, RSA, CMU...), peut-il prendre en charge une telle nébuleuse de situations nouvelles et hétérogènes? Face à ce dilemme, l'État social a procédé à un double mouvement d'individualisation et d'activation des prestations sociales.

III/ 1. L'activation et l'individualisation des prises en charge : une intervention sociale recomposée

Dès le milieu des années 1970, les prestations délivrées sous condition de ressources se sont multipliées. Et ces prestations s'adosent de plus en plus à une double condition pour les bénéficiaires : d'un côté, ils doivent faire la preuve de leur déficit par rapport au régime commun (en termes de revenu, de situation familiale...), et, d'un autre côté, ils doivent collaborer aux dispositifs d'aide qui leur sont proposés, *se mobiliser*, dans une logique de contrepartie. On voit bien comment l'intervention sociale s'est recomposée autour d'une individualisation des protections dont le critère principal concerne la situation personnelle, individuelle, et d'une « activation des dépenses passives »⁶¹, devenue le leitmotiv de la recomposition de l'action publique, qui implique que les ressources et les services ne doivent plus être automatiquement distribués, mais que leur obtention exige la mobilisation des bénéficiaires.

⁶¹ Cette idée a été mise en avant dans de nombreux travaux. Pour n'en citer que quelques uns : Pierre Rosanvallon, *La nouvelle question sociale : repenser l'État-providence*, Paris, Seuil, 1995, 222 p. ; Michel Autès, « Vers de nouvelles régulations politiques de la question sociale », *Déviance et Société*, vol. 26 / 2, 2002, p. 183-193. ; Arnaud Lefranc et Nadia Alibay, « Les effets de l'activation des dépenses d'indemnisation chômage », *Revue française d'économie*, vol. 18 / 2, 2003, p. 55-110. ; Robert Castel, 2009, *op. cit.*

S'observe alors un décrochage par rapport au fonctionnement de l'État social tel qu'il s'est déployé les décennies précédentes. Au regard des évolutions de notre société brièvement évoquées plus haut, le fonctionnement bureaucratique de l'État s'est avéré de plus en plus inadapté à une « société des individus » caractérisée par la singularité croissante de leurs situations, ne pouvant plus se contenter de traiter en masse des catégories homogènes de la population ni d'opérer comme un « distributeur automatique »⁶² de prestations. Comme le souligne Marc-Henry Soulet, il est aujourd'hui demander à l'État « de s'adapter aux situations particulières, de personnaliser ses moyens afin de coller au plus près des problèmes concrets des personnes en difficulté et de permettre à ces dernières de reprendre pied au sein de la société »⁶³. L'État doit alors répondre, à la fois, à un « impératif de proximité », en redéployant l'intervention au plus près des usagers et des spécificités de leur situation, et à un « impératif de participation des usagers » afin de les responsabiliser et de les faire coopérer⁶⁴. Pierre Rosanvallon voit dans le développement des pratiques d'insertion le moyen de changer « l'État passif providence » en « État actif » grâce au redéploiement de la puissance publique au niveau local et à l'implication directe des différents acteurs de terrain, y compris les usagers des services⁶⁵. En d'autres termes, à côté des régulations générales et des droits homogènes à vocation universelle, l'État social développerait de plus en plus des opérations ciblées, localisées, appelant à la participation active des partenaires et des usagers eux-mêmes. Se dessine bien ici une nouvelle philosophie des missions de l'État social dans laquelle s'inscrit pleinement le dispositif que nous avons choisi d'étudier.

Toutefois, si la mise en œuvre des « parcours de Réussite éducative » prône largement l'implication et la responsabilisation des parents dont l'enfant est pris en charge, les conditions d'accès au dispositif ne sont pas liées à des critères objectifs, mais à des critères beaucoup plus subjectifs⁶⁶. D'autre part, contrairement à d'autres prestations, telles que les minimas sociaux par exemple, ce sont avant tout les professionnels qui déterminent leur cible et proposent aux publics « repérés » la prestation ; et non les usagers qui viennent vérifier auprès des professionnels si leur situation correspond aux critères et aux catégories

⁶² Robert Castel, 2009, *op. cit.*, p. 42.

⁶³ Marc-Henry Soulet, « Une solidarité de la responsabilisation ? », in Jacques Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, La découverte, Paris, 2005, (« Alternatives sociales »), p. 87

⁶⁴ Robert Castel, 2009, *op. cit.*, p. 214.

⁶⁵ Pierre Rosanvallon, 1995, *op. cit.*

⁶⁶ Stéphanie Goirand, « L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ? Le cas des « parcours individualisés de Réussite Éducative », *Recherche en Éducation*, n°7, juin 2009, p. 27-40.

objectivement définis. De même, l'intégration au dispositif relève du volontariat, aucune obligation n'est faite aux familles bénéficiaires, contrairement aux mesures éducatives mises en place par le Conseil général sur décision d'un juge par exemple.

Cependant, s'il n'y a pas d'obligation « légale », ces familles ne sont-elles pas obligées « de jouer » sous peine, si elles refusent l'aide proposée, d'être considérées comme de « mauvais parents », ou encore d'être orientées vers des dispositifs plus contraignants ? Nous tenterons dans ce travail de recherche d'apporter des éléments de réponse à cette question. Ces quelques nuances nous paraissent essentielles pour comprendre les processus et les tendances qui caractérisent ce dispositif, mais aussi les enjeux qui le traversent. Et s'il ne s'inscrit pas tout à fait dans un principe de conditionnalité, du moins objective, il implique très largement une logique d'« activation des personnes », de responsabilisation, de travail sur soi.

C'est du moins l'ambition théorique de ce dispositif, mais il reste à voir comment cela se traduit concrètement. De quelle manière les professionnels articulent-ils les figures d'un public devant être à la fois, ou tour à tour, bénéficiaire et acteur du dispositif ? Comment les parents identifient-ils leur place dans le dispositif ? Sont-ils des partenaires des professionnels investis ou bien de simple « usagers », voire « consommateurs » de la prestation ? En effet, ce type d'action oscille entre une démarche d'« activation » des individus, ici des parents, et une volonté d'intervenir directement sur leurs pratiques. Ils peuvent alors être considérés comme des « partenaires » des institutions socioéducatives, mais aussi comme public cible. Plus largement, cela interroge les mutations du processus de normalisation qui se joue ici, à travers un nouveau mode de « management », de « gouvernement » des personnes, adossée à ce que l'on pourrait appeler « une démarche participative ». Ces questions nous semblent un axe d'analyse intéressant qu'il s'agira d'explorer.

L'objectif de l'intervention sociale serait désormais de construire des parcours individuels avec la participation des usagers. Elle privilégierait ainsi, selon Jacques Commaille et Claude Martin, « le cas par cas », le « *case management* », le « sur-mesure » contre le « prêt-à-porter », la mesure personnalisée et contractualisée plutôt que le dispositif universel⁶⁷. Pour François Dubet⁶⁸, le travail social est donc « soumis à une injonction paradoxale, celle d'un contrôle et d'une aide, et celle d'une restitution du sujet, d'un *empowerment*, d'une individualisation des mesures, d'une recherche de consentement fondée sur la capacité des acteurs d'élaborer des projets et de se prendre en charge eux-mêmes ».

⁶⁷ Jacques Commaille et Claude Martin, *Les enjeux politiques de la famille*, Paris, Bayard, 1998, p. 88.

⁶⁸ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 73.

Serge Paugam⁶⁹ partage le constat d'une intervention sociale reposant sur un « travail social personnalisé », « c'est-à-dire une approche psychologisante de la pauvreté et des difficultés des populations ». Mais il ajoute qu'à côté de cette « action individuelle » se développe une action dite « globale », favorisant la négociation entre différents partenaires dans le traitement des situations complexes. L'enjeu serait d'atténuer les effets indésirables de l'assistance, à travers notamment l'implication du public, tout en étant vigilant à ne pas créer « un éclatement de l'action sociale en autant de dispositifs institutionnels qu'il y a de problèmes perçus sur le terrain ». De ce point de vue on peut s'interroger sur les effets pervers que peut créer une personnalisation extrême des prestations, dans le sens où cela porterait fortement atteinte aux principes d'égalité et d'équité défendues par ces politiques publiques.

Dans le cadre d'un dispositif territorialisé, impliquant une diversité de professionnels et d'institutions, adossé à des critères fortement subjectifs, et mettant en œuvre des accompagnements personnalisés, on peut s'interroger sur l'hétérogénéité des filières de prise en charge générée par ce type d'action publique. Observe-t-on une diversité d'actions dans les « parcours » proposés ou est-il possible d'identifier un parcours type ? À chaque problématique correspond-il une réponse particulière ? Et face à une même difficulté, la même réponse est-elle proposée ? Si non, sur quels critères les différenciations s'opèrent-elles ? En d'autres termes, l'individualisation et la personnalisation des prises en charge génèrent-elles une hétérogénéité des filières, des parcours ?

Cette question doit être traitée, analysée par une double entrée : les critères institutionnels mobilisés dans la sélection des publics et les caractéristiques du public pris en charge (sociodémographiques, socioéconomiques, mais aussi en termes de trajectoires de vie, de représentations sociales...). Nous nous attacherons pour cela à analyser le discours de parents dont l'enfant est inscrit dans le dispositif afin d'appréhender leur lecture des fragilités et leur perception du ciblage institutionnel opéré sur leur « cas ». Mais nous tenterons également de saisir des caractéristiques communes nous permettant d'étoffer notre compréhension des critères de sélection développés dans le cadre de ce dispositif aux objectifs aussi ouverts que flous. L'enjeu est de voir quel mode d'intervention, quel type d'action publique sociale se déploie à travers ce dispositif.

⁶⁹ Serge Paugam, 2002, *op. cit.*, p. 215.

III/ 2. Des mutations qui traduisent un nouveau mode de management des individus

Les « politiques d'activation » s'inscriraient donc dans une perspective beaucoup plus vaste, « celle d'un nouveau mode de gouvernement des personnes par elles-mêmes et sur elles-mêmes, s'appuyant désormais sur des dispositifs mobilisant les capacités réflexives des individus »⁷⁰. Pour Claude Macquet et Didier Vranken, se met en place un nouveau mode de gouvernement ancré sur le *travail sur Soi*⁷¹ qui s'exerce à partir d'un individu considéré comme libre et autonome, mais sur lequel repose désormais la responsabilité de s'intégrer, de construire ses relations avec autrui, de travailler, de s'appuyer sur des dispositifs publics mis en place par l'État. La mobilisation des compétences individuelles, mais également des subjectivités, est au cœur de l'intervention sociale actuelle, adossée à une doctrine libérale. L'enjeu n'est pas seulement de promouvoir la réalisation de soi, mais d'habiliter, ou de réhabiliter, l'individu vulnérable, défaillant, considéré à risque, à se mouvoir dans ce monde incertain en tant que sujet. En ce sens il ne s'agit pas seulement de politiques individualisées mais aussi individuantes⁷². L'injonction d'être un individu est devenue dans notre société un impératif catégorique porté par l'idéologie néolibérale : être autonome et responsable, faire preuve d'initiative, assumer soi-même les risques.

Pour Robert Castel⁷³, le passage au nouveau régime du capitalisme s'est traduit par la célébration générale des mérites de la promotion de l'individu qui montre aujourd'hui ses limites. En effet, la capacité d'être un individu n'est pas donnée d'emblée à tout le monde et une fois pour toutes, l'individu étant une « construction historique ». En conséquence, l'exigence de se conduire comme des individus libres et autonomes pèse sur tous les individus, y compris ceux qui ne possèdent pas les ressources pour y parvenir. Il souligne ainsi la perversité d'une telle application du principe d'égalité qui incite à traiter à parité l'ensemble des individus, qu'ils aient ou non les ressources, les supports, les capitaux, pour se réaliser. Tendent alors à se cliver deux profils d'individus que Robert Castel appelle, d'un côté, les *individus par excès*, bénéficiant des ressources nécessaires, et de l'autre, les *individus par défaut*, ceux auxquels elles manquent. L'appel à « l'activation » et à la responsabilisation

⁷⁰ Claude Macquet et Didier Vranken, *Le travail sur Soi : vers une psychologisation de la société ?*, Paris, Belin, 2006, 254 p., (« Perspectives sociologiques »).

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Marc-Henry Soulet, « L'individualisation des politiques sociales : une réponse à l'exclusion durable ? », in Fabrizio Cantelli, Jean-Louis Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, LGDJ, 2007, (« Droit et société », 46), p. 178-179.

⁷³ Robert Castel, 2009, *op. cit.*, p. 25-30.

de l'individu peut ainsi conduire à la culpabilisation de tous ceux qui ne parviennent pas à assurer leur indépendance par eux-mêmes, à partir de leurs ressources personnelles.

Le nouveau mode de prise en charge, de *management* des personnes, s'appuie également, comme nous l'avons déjà souligné, sur une logique de contrepartie. L'octroi de la prestation est lié aux efforts déployés par le bénéficiaire pour s'inscrire dans la démarche proposée par le dispositif. L'impératif d'implication du bénéficiaire peut notamment se formaliser sous la forme d'un « contrat », souvent moral, où il s'engage à être partie prenante, à s'impliquer « activement » dans le projet proposé. On retrouve ce mode de fonctionnement dans une diversité de politiques publiques, telles que l'emploi, ou encore l'éducation où l'on voit se développer des dispositifs internes à l'Éducation nationale qui reposent sur l'engagement de l'enfant et de ses parents autour d'un certain nombre d'efforts à faire relatifs à la scolarité de l'élève (c'est notamment le cas des Programmes Personnalisés de Scolarité ou encore les Programmes Personnalisés de Réussite éducative, à ne pas confondre avec le dispositif qui nous intéresse ici).

Si la démarche de contractualisation entre le professionnel et le bénéficiaire vise la mobilisation, l'activation et l'implication du public, on peut se demander si en réalité il ne s'agit pas plutôt d'une démarche visant la diffusion et l'appropriation des normes et des règles institutionnelles, mais aussi la définition des rôles et des missions de chacun. Si on prend le cas de l'école, on voit se mettre en place des dispositifs où chacune des parties concernées, c'est-à-dire l'enfant et les parents, s'engage à faire des efforts, à s'impliquer davantage dans tel ou tel domaine. Concrètement, cela peut se traduire pour l'enfant par une série de comportements à améliorer au sein de la classe (ex. : ne plus bavarder, noter ses devoirs, respecter les règles collectives...), et pour les parents par leur niveau d'investissement dans le travail scolaire de l'enfant (ex. : regarder les devoirs à faire tous les soirs, vérifier si les devoirs sont faits, signer le carnet de correspondance...). En d'autres termes, il est rappelé à chacun ses « devoirs » en tant qu'élève, en tant que parents.

La contractualisation repose en fait ici sur la mise en évidence des écarts à la norme scolaire, et plus largement sociale, et sur les actions à entreprendre pour réduire ces écarts. Au-delà de la responsabilisation du public, il s'agit aussi de redessiner les contours de ce qui relève de la mission de l'école, de celle de l'enfant et bien évidemment des parents. Dans un contexte où

les tensions entre l'école et les familles sont récurrentes⁷⁴, et où pèsent sur l'école de fortes pressions en matière d'intégration sociale, de réussite sociale, etc., ce type d'initiative tend à s'inscrire dans une démarche de redéfinition des rôles et des responsabilités de chacun. C'est aussi un processus de normalisation qui se met implicitement en place en tentant de faire intérioriser ce qui relève des « bonnes pratiques » parentales ou de l'élève. Nous avons pris ici l'exemple de l'école, mais on pourrait retrouver les mêmes processus dans le cadre des contrats d'insertion en matière de recherche d'emploi. Et nous verrons que dans le cadre du dispositif de Réussite éducative étudié ici, nous observons également des processus similaires.

Plus largement, notre questionnement vise à comprendre comment les nouveaux modes de management des individus développés dans le cadre des politiques sociales donnent à lire une transformation du processus de normalisation et du mode de relation des professionnels avec les publics, qui passent d'un statut de bénéficiaire passif à celui d'utilisateur actif.

III/ 3. L'État social en question

Les transformations de la société française, et notamment la prolifération des risques, ont contribué à remettre en question les capacités de l'État à assurer les protections et à contrôler tous les facteurs d'incertitude qui caractériseraient notre modernité. La problématique de l'État social peut aujourd'hui se formuler autour de deux questions, deux dimensions : la première concerne son périmètre d'intervention au regard notamment de la mondialisation des échanges et du poids de l'Europe qui peut avoir pour effet d'affaiblir l'État-nation, et la seconde son mode de fonctionnement⁷⁵. C'est autour de cette dernière que nos réflexions et analyses tentent de s'inscrire.

En effet, on voit bien comment les régulations générales qui concernent de grandes catégories homogènes de la population et la distribution de droits-crédances exigibles par les bénéficiaires sont des modalités d'intervention qui n'apparaissent plus pertinentes dans une société de plus en plus mobile, individualisée, incertaine... Par conséquent, un large consensus existe sur la critique du caractère bureaucratique de cet État social au profit d'un État lui-même plus flexible, plus actif. La recomposition de l'action publique marquée par la volonté d'une

⁷⁴ Une part importante des parents interrogés dans le cadre de cette recherche ont largement mis en avant les conflits et les tensions qui animent leur relation à l'école. Voir également François Dubet, 2002, *op. cit.*, et notamment les chapitres 3 et 4 sur les métiers d'instituteur et de professeur.

⁷⁵ Robert Castel, 2009, *op. cit.*, p. 39-46.

flexibilisation des interventions en les rapprochant des attentes et besoins des usagers, qui se traduit notamment par une entreprise importante de décentralisation, peut cependant être interprétée d'un point de vue critique par la promotion d'un *moins d'État*. Or pour Robert Castel⁷⁶, on pourrait plutôt se demander si ce qui est recherché ici ne serait pas un « *mieux d'État* ». En d'autres termes, le développement des mesures ciblées, individualisées, personnalisées, implique-t-il, comme il est courant d'entendre, un désengagement de l'État des politiques généralistes, universelles ? Comment concilier ces deux approches ? Et surtout, dans la conjoncture actuelle est-il possible de maintenir un système de protection sociale de portée universaliste qui caractérise le « modèle social français » ? C'est l'un des défis majeurs de l'État social aujourd'hui : associer aux dynamiques d'individualisation qui traversent notre société de nouvelles sécurités et de nouvelles protections.

Ces différents questionnements sont en toile de fond de nos analyses et réflexions. À travers l'étude d'un dispositif qui témoigne de l'ensemble des évolutions de l'intervention sociale abordées précédemment, nous cherchons à mettre en lumière les modalités de mise en œuvre de ce type d'action publique et à comprendre comment les bénéficiaires appréhendent ces nouveaux modes de gestion des problèmes sociaux, ici socioéducatifs, et des individus.

Au regard des textes officiels encadrant la mise en œuvre de la Réussite éducative, ce dispositif vise un public relativement large et indéterminé. Pour autant, il a au départ vocation à s'inscrire dans une démarche préventive cherchant à soutenir des enfants, et plus globalement des familles, considérés « en fragilité », afin de prévenir les risques de décrochage scolaires et sociaux. En conséquence, on pourrait s'attendre à voir entrer dans le dispositif un public aux caractéristiques différentes de celui de l'action sociale traditionnelle, ou du moins qui ne bénéficie pas des mesures et des dispositifs sociaux existants, leurs profils, leurs problématiques ne correspondant pas à ceux pris en charge dans les structures institutionnelles socioéducatives existantes, de « droit commun ». Nous pouvons alors supposer que le public orienté vers la Réussite éducative est, d'une part, relativement hétérogène, et d'autre part, en situation de vulnérabilité, mais ne présentant pas des problématiques avérées susceptibles de les inclure dans les dispositifs déjà en place.

Nous partons globalement de l'hypothèse que la politique publique étudiée s'inscrit pleinement dans les processus d'individualisation et d'activation qui caractérisent aujourd'hui l'action publique dans le champ du social. La personnalisation des prises en charge promue dans le cadre de ce dispositif, mettant l'individu au cœur de la démarche, ouvrirait la voie au

⁷⁶ *Ibidem*, p. 262-270.

déploiement d'une forme d'intervention sociale particulière adossée au travail sur soi, cherchant à modifier les représentations et les pratiques sociales, mais surtout éducatives, des individus à travers l'exercice d'une gouvernementalité. En d'autres termes, ce dispositif nous semble renforcer le développement d'une technologie du gouvernement de soi porté par des acteurs locaux, dans le cadre d'une intervention ciblée, menée au plus près des individus. Car ce qui paraît également caractériser ce dispositif c'est la possibilité offerte de créer une relation privilégiée avec les familles prises en charge, d'intervenir notamment au domicile de ces dernières et de proposer des accompagnements personnalisés. Se joue alors une forme d'incursion dans la sphère privée, familiale des bénéficiaires, qui peut être vécue comme intrusive, mais aussi favoriser une action publique de proximité, permettant, nous le supposons, d'optimiser les tentatives de modification de comportement à partir d'un travail sur les subjectivités individuelles. La création d'une relation interindividuelle, de confiance, favorisant l'écoute et la prise en considération de la personne dans sa singularité sont des composantes de l'intervention sociale qui cherchent à se déployer à travers la mise en œuvre de ce dispositif.

Dans cette perspective, l'un des axes de cette recherche est de voir en quoi le mode d'intervention sociale ici promu et expérimenté, reposant sur la diffusion de la pensée néolibérale, favorise le développement du lien entre action publique et subjectivité. Il s'agira également de voir comment cette nouvelle modalité d'intervention sur autrui est appropriée, acceptée et diffusée par les acteurs socioéducatifs de terrain.

*
* *

Nous avons esquissé dans cette introduction les axes de questionnement qui balisent notre travail de thèse et présenté le cadre théorique, ainsi que l'angle d'approche, dans lesquels nous nous inscrivons.

Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une convention Cifre, en partenariat avec l'association Pour la Recherche et l'Information Sociale et Médicale (PRISM)⁷⁷, dans le cadre de sa mission de gestion et de mise en œuvre des parcours individualisés de Réussite

⁷⁷ Créée en 1987 par son directeur François Fierro, l'association PRISM développe notamment une activité de bureau d'étude, composé de sociologues, et s'est spécialisée depuis plus d'une dizaine d'années dans l'analyse et l'accompagnement des politiques éducatives, sociales, familiales et de santé. À côté de ce « pôle études », l'association possède également un « pôle santé » composé de médecins et de psychologues qui réalisent des informations collectives ainsi que des entretiens individuels d'aptitude auprès de bénéficiaires de dispositifs d'insertion sociale et professionnelle (Mission Locale, RMI, AGEHIP...).

Éducative que lui a confiée la mairie de Toulouse de 2006 à 2009. Cette configuration a, bien évidemment, délimité notre terrain d'investigation, ce dernier concernant la mise en œuvre de ce dispositif à Toulouse durant cette période. Mais le cadre de la convention Cifre inscrivait également ce travail de recherche dans une « commande publique » où il s'agissait d'apporter des éléments de réflexion et d'analyse sur l'action menée par Prism au cours de l'action, en s'inscrivant plus globalement dans une démarche d'évaluation cherchant à identifier les effets produits par l'intervention développée à la fois sur le système d'acteurs et les individus bénéficiaires.

Si cela a largement déterminé l'orientation de notre travail, la question de recherche à laquelle nous tentons de répondre s'avère plus large. Il s'agit en effet de voir, à partir de l'étude du dispositif de Réussite éducative, **en quoi les modalités d'intervention aujourd'hui promues dans le cadre des politiques sociales, donnant à lire une mutation des modes de régulation à la fois sociale et politique, parviennent à s'insérer dans le système d'action locale et contribuent ainsi à un processus de transformation plus globale de l'action publique sociale**. Dans cette perspective, le champ d'investigation choisi, celui de l'action socioéducative, nous semble particulièrement intéressant, car ce secteur reste peu analysé en sociologie politique, contrairement par exemple aux politiques d'emploi ou de santé plus fréquemment étudiées dans ce registre de problématisation. Si nous n'avons, dans cette introduction, que très peu présenté notre champ d'investigation et notre terrain d'étude, c'est que cela sera spécifiquement l'objet de la première partie de la présente thèse. Cette dernière se compose en effet de trois grandes parties.

Dans la première, il s'agira donc de présenter, dans une perspective de contextualisation de notre objet d'étude, la manière dont s'est structuré le champ de l'action socioéducative autour de secteurs centraux que sont l'action sociale, le scolaire, la psychiatrie infanto-juvénile et l'animation socioculturelle (**Chapitre 1**). Puis, nous montrerons, à partir du développement de la Politique de Ville et de récentes politiques socioéducatives, dont le dispositif de Réussite éducative, comment l'ensemble de cette organisation sectorielle a dû parallèlement s'articuler avec l'approche territoriale qui s'est peu à peu développée, où les villes ont notamment pris une place de plus en plus centrale dans le pilotage de l'action publique locale (**Chapitre 2**). Enfin, nous nous attacherons à présenter notre terrain d'étude, le dispositif de Réussite éducative mis en œuvre sur la ville de Toulouse de 2006 à 2009, ainsi que notre protocole de recherche (**Chapitre 3**).

Dans la seconde partie, l'enjeu sera d'analyser le processus de réception du dispositif de Réussite éducative par les acteurs professionnels locaux (**Chapitre 4**) et de voir comment cela a déterminé la structuration de cette politique publique au niveau local. Pour cela nous nous intéresserons au processus d'intégration des opérateurs du dispositif dans le système d'action local, ainsi qu'aux modes de mobilisation développés à son encontre par les professionnels du territoire (**Chapitre 5**). Puis, nous tenterons d'identifier à partir de données quantitatives les critères de sélection du public et les filières de prises en charge développés dans le cadre des parcours de Réussite éducative, poursuivant nos investigations quant à son processus de structuration par les acteurs locaux (**Chapitre 6**).

La troisième et dernière partie de notre travail de recherche sera consacrée au processus de réception par les usagers, les familles bénéficiaires, du dispositif. Il s'agira alors d'identifier, d'une part, la manière dont les parents ont appréhendé et compris le processus de ciblage institutionnel qui a justifié l'entrée de leur enfant dans le dispositif, ainsi que les stratégies, les modes d'appropriation, qu'ils ont mis en œuvre à son encontre (**Chapitre 7**). D'autre part, notre objectif sera de voir en quoi les accompagnements personnalisés développés dans le cadre de la Réussite éducative conduisent à agir *sur* et *à partir* des subjectivités individuelles, cherchant par-là à modifier les conduites des individus, à les faire s'engager dans une démarche de *travail sur soi* (**Chapitre 8**).

Le présent travail de recherche, après avoir contextualisé l'émergence du dispositif de Réussite éducative, s'intéressera donc au processus de réception de cette politique publique à la fois par les acteurs locaux et les usagers, le public, afin d'identifier les mécanismes par lesquels se transforme et se constitue une action publique locale, ici socioéducative.

PARTIE I : L'ACTION SOCIOÉDUCATIVE
LOCALE EN MUTATIONS : CONTEXTE
D'ÉMERGENCE DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE
ÉDUCATIVE

Le champ d'intervention socioéducative s'est structuré et a évolué au fil des décennies, il nous faudra dans un premier temps présenter l'organisation, le fonctionnement, mais également les enjeux qui le sous-tendent. Aussi le **Chapitre 1** s'attachera à présenter la structuration du système d'acteurs socioéducatif local, principalement fondé sur une approche sectorielle, et qui vaut encore, au moins en partie, aujourd'hui.

Durant cette même période, parallèlement à la logique sectorielle sur laquelle a reposé la composition du système socioéducatif local, ont émergé de multiples dispositifs prônant simultanément une logique territorialisée et partenariale. Le **Chapitre 2** s'attachera à montrer comment les municipalités ont pris une place de plus en plus importante dans le champ socioéducatif, à travers l'essor de la politique de la ville, mais également le développement des politiques éducatives locales, dont le dispositif de Réussite éducative. Il s'agira de faire le diagnostic du système socioéducatif local avant l'arrivée du dispositif de Réussite éducative afin de comprendre les raisons de la naissance de ce dernier. En effet, ce n'est que depuis 2005 que l'État propose aux collectivités territoriales la mise en œuvre de Programmes de Réussite Éducative pilotés par les villes. Ce dispositif apparaît comme un cadre de réorganisation d'une intervention socioéducative fragmentée. Plus largement, la Réussite éducative entend réarticuler pas moins de cinq secteurs d'intervention sous-tendant l'intégralité de l'intervention « sociale » ou « socioéducative »⁷⁸ locale : le scolaire, l'action socio-familiale, le loisir, la politique de la ville, mais également le secteur de la santé. Elle vise par conséquent à mettre en cohérence de multiples interventions locales, dans une logique intersectorielle, autour de publics considérés en difficulté. Il s'agira donc également dans ce chapitre de présenter le cadre général et règlementaire de la Réussite éducative.

Son montage peut s'avérer complexe et son opérationnalisation faiblement codifiée, même si des lignes directrices sont données. Le **chapitre 3** sera alors consacré à la présentation de notre terrain d'étude, à travers la description de sa déclinaison locale sur le territoire toulousain entre 2006 et 2009. Ce sera également l'occasion d'exposer notre protocole de recherche et la méthodologie mobilisée dans le cadre de ce travail de thèse.

Cette première partie se propose donc de présenter le contexte et le cadre dans lesquels le dispositif Réussite éducative s'est déployé, et plus globalement le contexte d'émergence de cette action publique territorialisée et partenariale.

⁷⁸ Nous privilégierons l'appellation d'intervention ou d'action « socioéducative » à celle de « sociale » pour bien souligner la portée éducative (socialisation, normalisation des pratiques) des activités développées dans les principaux secteurs composites, qu'il s'agisse du scolaire, du loisir, de l'action socio-familiale, ou encore des actions de prévention de la délinquance déployées dans le cadre de la politique de la Ville.

Chapitre 1 : UNE TENTATIVE DE COMPOSITION DU SYSTÈME SOCIOÉDUCATIF LOCAL DANS UNE PERSPECTIVE SECTORIELLE

Ce premier chapitre présente les différents secteurs d'intervention qui composent le champ socioéducatif. Le dispositif de Réussite éducative en fait partie et apparaît même à la croisée, à l'interstice, d'une diversité de secteurs dans lesquels interviennent de multiples acteurs locaux. Afin de comprendre le contexte politico-institutionnel qui a précédé, et qui constitue encore en partie aujourd'hui, le paysage socioéducatif local actuel, il est essentiel de décrire l'approche sectorielle sur laquelle s'est adossée la composition de ce dernier. Dès les premières lois de décentralisation, les collectivités locales ont gagné en autonomie, mais également en capacité d'action au regard des transferts de compétences opérés du pouvoir central au niveau local. Ainsi, chacune des collectivités territoriales s'est vu confier la gestion de secteurs d'activité particuliers. Et à leurs côtés, les services déconcentrés de l'État ont poursuivi leur intervention dans le cadre des politiques nationales qu'ils étaient chargés de mener au niveau local. L'objectif est ici de présenter l'agencement d'un système d'acteurs, qui apparaît comme un ensemble relativement complexe et éclaté, des premières lois de décentralisation jusqu'aux plus récentes dispositions légales.

Le champ socioéducatif qui nous concerne intègre à la fois de l'action sociale, éducative, sanitaire, mais aussi socioculturelle. Ces quatre secteurs apparaissant comme centraux dans l'intervention développée en direction des enfants et de leurs familles. Tout d'abord, nous verrons que le Conseil général est la collectivité chef de file s'agissant de l'action sociale et sanitaire, à travers notamment l'aide sociale à l'enfance, la prévention spécialisée, mais aussi, depuis peu, la gestion des politiques publiques destinées aux publics handicapés, et notamment tout ce qui a trait à la scolarisation des enfants porteurs de handicap (I). Nous nous intéresserons ensuite à l'institution scolaire, qui, au-delà de sa fonction d'enseignement, dispose depuis longtemps d'un service médico-social spécifique et de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, mais qui apparaissent aujourd'hui fragilisés (II). Puis, nous verrons

comment se structure le secteur de la psychiatrie infanto-juvénile sur le territoire local, qui a notamment en charge la gestion de certains établissements scolaires spécialisés (III). Enfin, c'est le secteur de l'animation socioculturelle que nous présenterons en montrant comment les villes ont pris une place prépondérante dans ce domaine d'intervention à travers le développement de politiques de loisirs en direction des enfants et des jeunes (IV).

Cette organisation sectorielle fonde en partie le système d'acteurs socioéducatifs local sur lequel s'appuie la structuration globale des politiques publiques déployées en direction des enfants et des familles sur le territoire français. Car malgré la territorialisation de l'action publique qui s'est également opérée avec les premières lois de décentralisation, il nous semble que cette organisation sectorielle s'est maintenue, et se maintient encore aujourd'hui, même si nous le verrons dans les chapitres suivants, elle a été en partie ébranlée, ou du moins recomposée, par la mise en place de politiques publiques transversales cherchant à décroiser les politiques sectorielles. Si cette présentation nous paraît incontournable, c'est que le dispositif que nous avons choisi d'étudier doit articuler ces différents secteurs d'intervention. Leur connaissance est donc indispensable à la compréhension et à la contextualisation de notre objet de recherche.

I. L'ACTION SOCIALE : LE CONSEIL GÉNÉRAL COMME ACTEUR CHEF DE FILE À TRAVERS UNE INTERVENTION SOCIALE TERRITORIALISÉE

I/ 1. Les missions et compétences du Conseil général en matière d'action sanitaire et sociale

Dès le transfert de compétences opéré en 1983 de l'État aux collectivités territoriales, a été confiée aux conseils généraux l'action socio-familiale, et notamment ce qui touche aux problèmes liés à l'enfance (protection maternelle et infantile, enfants abandonnés, placements,...). D'autre part, ils ont la charge de l'ensemble des prestations d'aide sociale, à l'exception de quelques-unes restant à la charge de l'État et précisément énumérées par la loi (ex : certaines aides en matière de logement, hébergement et réinsertion). La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales a renforcé le rôle du département dans le domaine de l'action sociale et sanitaire. En effet, cette disposition législative prévoit qu'à partir du 1er janvier 2005 :

« Le département définit et met en œuvre la politique d'action sociale, en tenant compte des compétences confiées par la loi à l'État, aux autres collectivités territoriales ainsi qu'aux organismes de sécurité sociale. Il coordonne les actions menées sur son territoire qui y concourent. »⁷⁹.

Les conseils généraux ont également hérité des assistants de service social auparavant salariés des Directions Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS), services déconcentrés qui ont été supprimés le 1^{er} avril 2010⁸⁰. En cela, le département apparaît comme la collectivité chef de file de l'action sociale au niveau local.

D'une manière générale, les conseils généraux mettent en œuvre divers types d'actions sociales qui ont trait aux politiques de solidarité et de protection des populations :

- L'aide sociale à l'enfance ;
- L'aide aux handicapés ;
- L'aide aux personnes âgées, à travers notamment la création et la gestion de maisons de retraite, mais aussi l'Allocation Personnalisée d'Autonomie ;
- L'insertion sociale et professionnelle, à travers la gestion technique et financière du dispositif RMI (revenu Minimum d'Insertion), puis maintenant du RSA (Revenu de Solidarité Active).
- L'aide au logement, avec la création dans chaque département, depuis la loi du 13 août 2004, d'un fonds de solidarité pour le logement financé par les départements.

Pour ce qui est du domaine de l'action sanitaire, le département est notamment responsable de la protection sanitaire de la famille et de l'enfance. D'autre part, depuis la loi du 13 août 2004, il peut également, comme les communes et les régions, dans le cadre d'une convention avec l'État, exercer des activités liées à la santé (vaccination, lutte contre la tuberculose, le sida et les infections sexuellement transmissibles).

Le dispositif de Réussite éducative se veut, comme nous l'avons déjà souligné, intersectoriel et transversal. En effet, il a vocation à intervenir auprès d'enfants présentant diverses fragilités (scolaires, sociales, éducatives, de santé,...) et de leurs parents. A cet égard, des relations partenariales sont préconisées avec les acteurs territoriaux de l'action socio-familiale et socio-

⁷⁹ Article L121-1 du code de l'action sociale et des familles, modifié par Loi n°2004-809 du 13 août 2004 - art. 49 JORF 17 août 2004 en vigueur le 1er janvier 2005

⁸⁰ Créés en 1964 par le décret n°64-783, les Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale résultent de la fusion de ces deux directions avec les services des préfetures chargés de l'aide sociale et les services extérieurs du Ministère de l'Éducation nationale chargés de l'hygiène scolaire. Puis, le décret du 22 avril 1977 fusionne les services extérieurs de la sécurité sociale et de l'action sanitaire et sociale sous la forme de nouvelles directions départementales et régionales des affaires (et non plus de l'action) sanitaires et sociales, afin de gérer au mieux la mise en œuvre d'une politique globale et cohérente de la santé et de maîtriser la croissance des dépenses sanitaires et sociales. Mais dans le cadre de la Réorganisation de l'Administration Territoriale de l'État les DDASS disparaissent le 1er avril 2010. Leurs attributions relatives à l'action sociale ont été transférées aux départements, le plus souvent au sein des directions de la cohésion sociale.

médicale, et par conséquent avec les services sociaux du Conseil général. Il est donc important de présenter les missions et les dispositifs développés par les travailleurs sociaux du département en matière d'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), d'une part (1.1), et de prises en charge des personnes porteuses de handicap, d'autre part (1.2). L'objectif est ici de mieux comprendre le fonctionnement de cette institution sociale locale concernant les secteurs qui sont appelés à travailler en collaboration avec le dispositif étudié dans le cadre de cette recherche.

I/ 1.1. L'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) : entre action socio-familiale et prévention spécialisée, un champ d'intervention auprès des familles central dans les compétences du département

Le terme d'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) désigne à la fois une politique sociale définie par le code de l'action sociale et des familles, et le service du Conseil général qui met en place cette politique.

D'un point de vue règlementaire et législatif, l'article L221-1 du code de l'action sociale et des familles, modifié par la loi du 5 mars 2007 (Loi 2007-293 2007-03-05 art. 3-1°) prévoit que :

« Le service de l'aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du département chargé des missions suivantes :

1° Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique tant aux mineurs et à leur famille ou à tout détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre ;

2° Organiser, dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles, notamment celles visées au 2° de l'article L. 121-2 ;

3° Mener en urgence des actions de protection en faveur des mineurs mentionnés au 1° du présent article ;

4° Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal ;

5° Mener, notamment à l'occasion de l'ensemble de ces interventions, des actions de prévention des situations de danger à l'égard des mineurs et, sans préjudice des compétences de l'autorité judiciaire, organiser le recueil et la transmission, dans les conditions prévues à l'article L. 226-3, des informations préoccupantes relatives aux mineurs dont la santé, la sécurité, la moralité sont en danger ou risquent de l'être ou dont l'éducation ou le développement sont compromis ou risquent de l'être, et participer à leur protection ;

6° Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voire développés, dans son intérêt supérieur. »

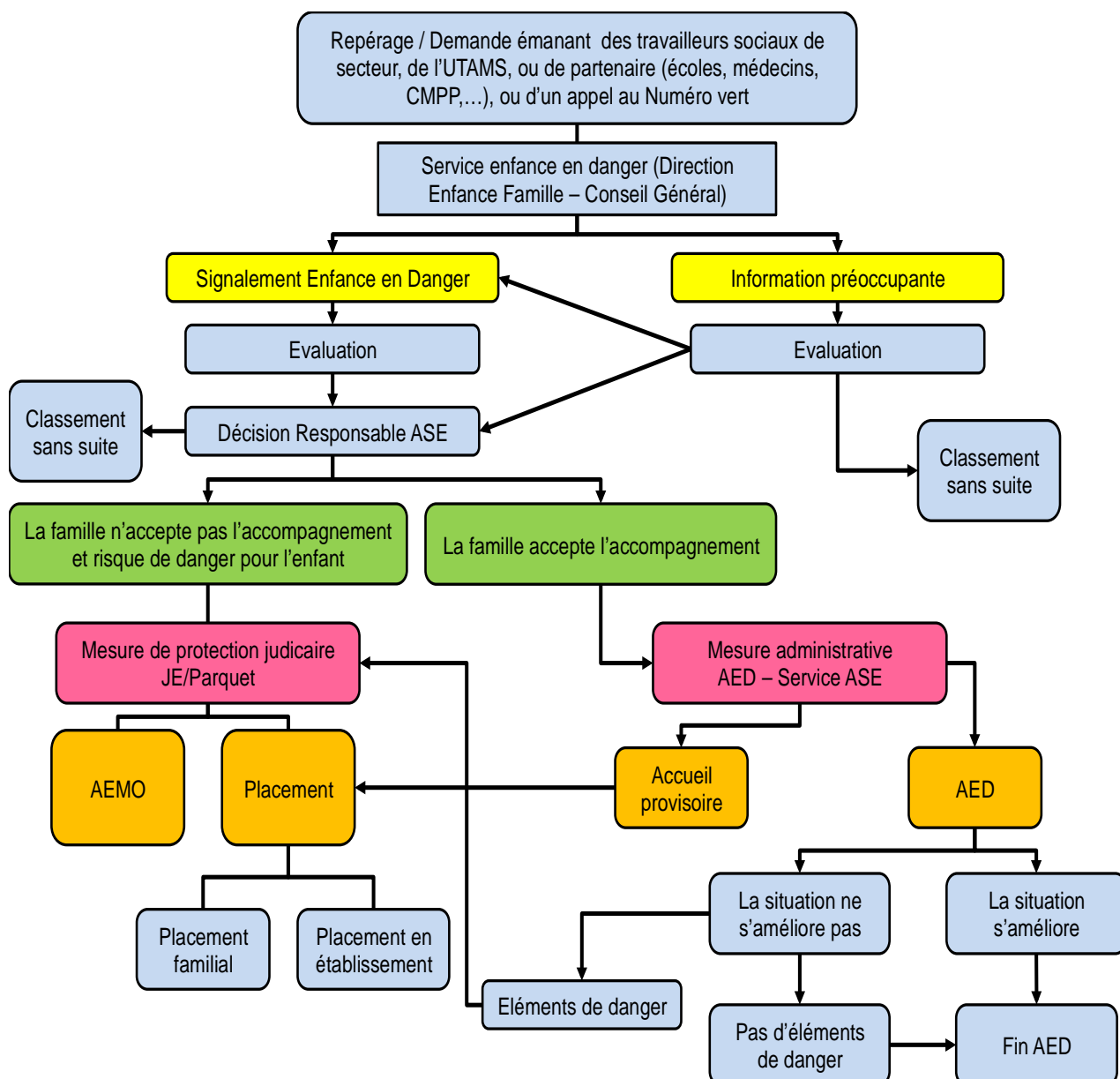
D'un point de vue technique, la mise en œuvre de ces différentes missions par le Conseil général s'organise autour de diverses dispositions, de différentes formes d'intervention le plus souvent développées au domicile des familles. Il s'agit des actions qui s'inscrivent dans le cadre de « l'aide à domicile » définie par l'article L222-2 du code de l'action sociale et des familles.

Il existe tout d'abord ce que l'on appelle l'action des Technicien(ne)s de l'Intervention Sociale et Familiale (**TISF**). Cette dernière consiste à accompagner des familles rencontrant des difficultés éducatives et sociales qui perturbent leur vie quotidienne, et se déploie au domicile des familles. Il s'agit, à partir des activités de la vie quotidienne et sur le lieu habituel de vie, d'assurer une action socio-éducative auprès de publics fragilisés (familles, personnes âgées ou handicapées, personnes en difficulté de vie ou sociale). Le TISF intervient le plus souvent auprès d'une famille ou d'une personne lors de circonstances particulières (hospitalisation, décès, longue maladie, naissance, handicap...). Ses missions peuvent être diverses : soulager et épauler la famille en assumant le quotidien (courses, ménage, repas, toilette, aide aux devoirs...), participer à la gestion du budget et accompagner les personnes dans leurs démarches administratives (recherche d'un logement, demande d'allocations chômage...).

Ensuite, le système français de « protection de l'enfance » est adossé à deux autres domaines d'intervention distincts : le judiciaire, d'une part, qui a trait à la justice des mineurs où le juge peut décider d'une mesure (AEMO, placement), imposée à la famille, quand un enfant est considéré « en danger » ; et, administrative, d'autre part, où le service d'Aide Sociale à l'Enfance peut proposer à la famille une aide éducative (AED) quand un enfant « risque » d'être en danger et intervient si les parents donnent leur accord. Ces deux mesures interviennent quand le service « Enfance en danger », dépendant de la direction Enfance Famille du Conseil général (du moins en Haute Garonne) est alerté par un professionnel ou un citoyen (directement ou via le numéro vert existant) concernant la situation d'un enfant susceptible d'être en danger. La sollicitation peut s'apparenter à un « signalement » ou être traitée comme « une information préoccupante », notion introduite dans la loi du 5 mars 2007 à côté de celle du signalement. L'information préoccupante est « *tout élément d'information, susceptible de laisser craindre qu'un enfant puisse avoir besoin d'aide. Cette information peut émaner de sources multiples* ». ⁸¹

⁸¹ Rapport n°3256 fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n°3184) réformant la protection de l'enfance, par Valérie Pécresse.

Figure 1 : Schéma des procédures internes au Conseil général relatives au traitement des informations dans le service de l'Aide Sociale à l'Enfance



Le schéma ci-dessus permet de mieux visualiser les circuits de traitement des informations et des prises en charge au sein du service de l'Aide Sociale à l'Enfance. Ce que l'on voit clairement apparaître, au-delà des types d'interpellation différenciés (signalement ou information préoccupante), c'est l'existence des deux circuits de prise en charge conditionnés par le positionnement de la famille. Dans un cas, si la famille refuse l'accompagnement proposé par l'ASE alors que l'évaluation met en évidence un risque pour l'enfant, se met en place une procédure judiciaire dans lequel le juge décide et impose à la famille une mesure spécifique (AEMO ou placement). Dans l'autre, la famille accepte l'accompagnement et la mise en place d'une mesure administrative (une AED, ou dans certains cas un accueil provisoire de l'enfant en dehors de sa famille).

La prestation d'**Action Éducative à Domicile (AED)** est donc mise en place avec l'accord des parents (parfois même à leur demande), et vise à apporter un soutien matériel et éducatif à la famille. Il s'agit d'une prestation dite « préventive » qui s'inscrit dans le dispositif de protection administrative de l'enfant. L'action éducative à domicile s'adresse à des parents confrontés à d'importantes difficultés sur le plan éducatif (situation de carence éducative, de difficultés relationnelles, conditions d'existence qui risquent de mettre en danger la santé, la sécurité, l'entretien, l'éducation ou le développement de leur enfant) pour lesquelles ils ne sont pas parvenus à trouver de réponses adaptées. Dans le cadre de cette prestation les parents conservent l'exercice de l'autorité parentale.

En ce qui concerne la mesure d'**Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO)**, il s'agit là d'une mesure d'assistance éducative prononcée par le juge des enfants lorsque leur santé, leur moralité, leur sécurité et les conditions de leur éducation ou de leur développement sont gravement compromises. Cette mesure est mise en œuvre lorsqu'il est considéré que les détenteurs de l'autorité parentale ne sont plus en mesure de protéger ou d'éduquer leur enfant. Cette disposition légale intervient dans le cadre de la protection de l'enfance et peut être déclenchée suite à un signalement d'enfant en danger. Mais à l'instar des décisions de placement, le premier objectif de cette mesure est de maintenir l'enfant ou l'adolescent dans son milieu familial en s'assurant qu'il n'y encoure aucun danger. En conséquence, l'intervention propose une aide et des conseils aux parents leur permettant de surmonter les difficultés rencontrées (matérielles, morales...), afin qu'ils puissent développer leurs propres « compétences » éducatives et exercer leur autorité parentale de manière adaptée et respectueuse de la loi. Le juge peut ainsi conditionner le maintien de l'enfant dans son milieu familial au respect d'obligations particulières (présence de l'enfant à l'école, fréquentation d'une structure sanitaire adaptée aux besoins...). La mesure d'AEMO est décidée pour une durée de deux ans et peut être renouvelée selon l'évolution de la situation.

A côté de ces actions d'accompagnement socioéducatif, la **prévention spécialisée** s'inscrit également dans les missions de l'aide sociale à l'enfance des conseils généraux⁸², et ce depuis la loi du 6 janvier 1986. Il s'agit d'une intervention sociale à finalité éducative en direction des jeunes et des groupes de jeunes considérés marginalisés ou en voie de marginalisation. Ces actions sont menées par des éducateurs spécialisés, à la fois dans l'environnement même de la vie des jeunes (ces professionnels sont alors appelés « éducateurs de rue ») et au sein de structures de prévention spécialisée, comme les Clubs de prévention. Si les éducateurs et

⁸² Ceci est stipulé dans les articles L 121-2 et L 221-1 du code de l'action sociale et des familles qui mentionnent que le département a « une mission de prévention de la marginalisation et d'aide à l'insertion dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale. ».

éducatrices de ce secteur d'activité travaillent généralement pour des associations (c'est le cas à Toulouse), ils exercent leur activité dans le cadre d'une mission de service public sous l'autorité du président du Conseil général. À ce titre ils sont tenus au « secret professionnel de mission », leur intervention s'inscrivant dans le domaine de l'Aide Sociale à L'Enfance et étant définie dans le code de l'action sociale et des familles. Si les éducateurs spécialisés sont les principaux professionnels de ce secteur, interviennent également à leurs côtés des assistants de service social, des animateurs socioculturels, ainsi que des moniteurs-éducateurs. Les actions développées, qu'elles soient individualisées ou collectives, sont une forme d'action socioéducative à la croisée de l'action socioculturelle, socioéconomique, éducative, de la prévention de la délinquance et du développement social. Si cette prévention est dite « spécialisée » c'est qu'elle s'adresse à des catégories spécifiques de population, à des groupes sociaux particulièrement menacés ou vulnérables et non à l'ensemble de la population. Comme le stipule l'article 121.2 du code de l'action sociale et des familles, elle a vocation à intervenir notamment dans « les zones urbaines sensibles et dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale » à travers des « actions visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles ».

I/ 1.2. La Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) : un guichet unique géré par le Conseil général depuis 2005 qui prend en charge les questions de scolarisation spécialisée ou adaptée

I/ 1.2.1. Historique, organisation et fonctionnement

Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) ont été créées par la loi pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005. Leur fonctionnement est défini dans le décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005 et notifié dans l'article L. 146-3 du code de l'action sociale et des familles.

Ainsi, depuis le 1^{er} janvier 2006, les conseils généraux ont supplanté l'État et ses administrations (DDASS et Éducation nationale) concernant les décisions relatives aux personnes handicapées (évaluation, orientation, attribution des aides,...), qui sont désormais prises par les MDPH, placées sous la tutelle administrative et financière des départements. Les MDPH sont des groupements d'intérêt public dont les membres de droit sont le département, l'État, la Caisse Primaire d'Assurance Maladie (CPAM) et la Caisse des Allocations Familiales (CAF). La MDPH fonctionne comme un guichet unique pour toutes

les démarches relatives aux situations de handicap, c'est-à-dire l'accueil et l'accompagnement des personnes porteuses d'un handicap et de leurs proches.

Concrètement, la MDPH possède huit missions principales définies par sa loi cadre⁸³ :

1. *Elle informe et accompagne des personnes handicapées et leur famille dès l'annonce du handicap et tout au long de son évolution.*
2. *Elle met en place et organise l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne sur la base du projet de vie et propose un plan personnalisé de compensation du handicap.*
3. *Elle assure l'organisation de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) et le suivi de la mise en œuvre de ses décisions, ainsi que la gestion du fonds départemental de compensation du handicap.*
4. *Elle reçoit toutes les demandes de droits ou prestations qui relèvent de la compétence de la Commission des droits et de l'autonomie.*
5. *Elle organise une mission de conciliation par des personnes qualifiées.*
6. *Elle assure le suivi de la mise en œuvre des décisions prises.*
7. *Elle organise des actions de coordination avec les dispositifs sanitaires et médico-sociaux et désigne en son sein un référent pour l'insertion professionnelle.*
8. *Elle met en place un numéro téléphonique pour les appels d'urgence et une équipe de veille pour les soins infirmiers.*

I/ 1.2.2. Les missions de la MDPH en direction des enfants et des jeunes porteurs de handicaps : les relations et les référents de scolarisation de l'Éducation nationale

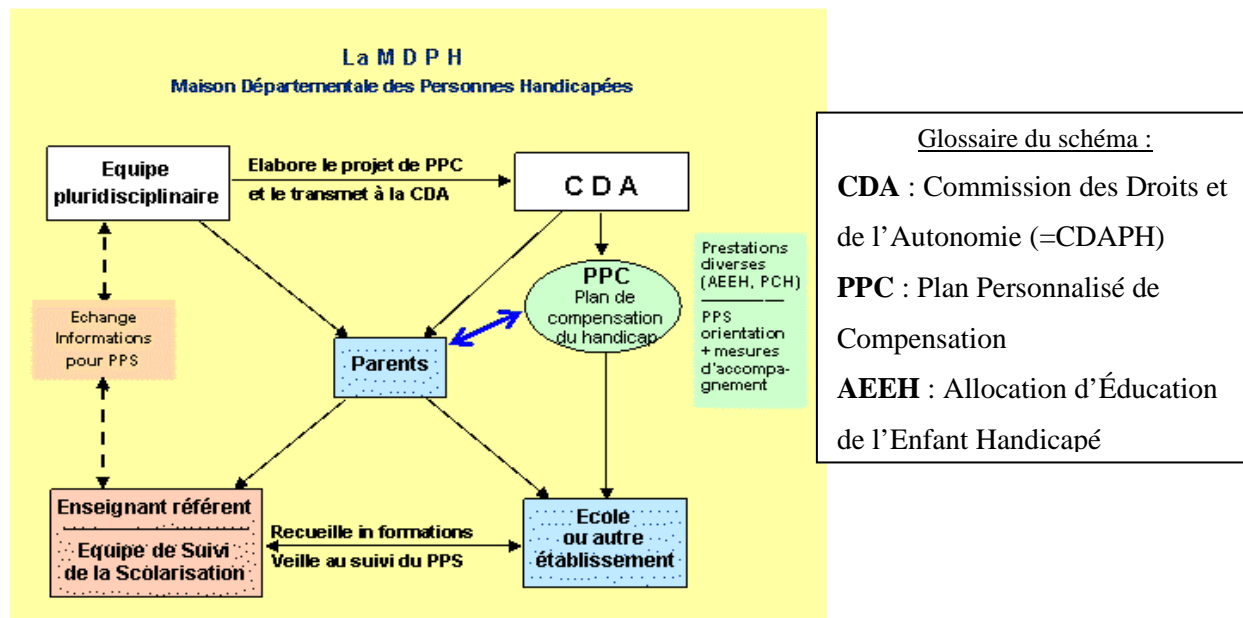
Concernant la question de la scolarisation des enfants et des jeunes handicapés, la MDPH travaille en étroite collaboration avec l'Éducation nationale, et notamment avec **le référent de scolarisation**. Ce dernier est la personne ressource de l'institution scolaire pour tout élève en situation de handicap. Si la MDPH est chargée d'évaluer la nature et le degré du handicap, mais également de notifier le type d'aides et de prestations auxquelles peut prétendre la personne au regard de l'évaluation du handicap, la mise en place de ces dernières dans le cadre d'une scolarisation d'enfant porteur de handicap relève de l'Éducation nationale.

Les référents de scolarisation, appelés également enseignants référents, ont ainsi pour mission de construire et de mettre en œuvre les Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) des élèves concernés, qui précisent les modalités du déroulement de la scolarité et des actions éducatives, médicales et paramédicales, répondant aux besoins spécifiques de chaque enfant. Ils assurent également, avec les équipes de suivi mobilisées, leur scolarisation, ainsi que leur suivi à travers notamment l'envoi annuel d'un bilan à la MDPH. Ils travaillent donc régulièrement en collaboration avec cette dernière et sont l'interlocuteur privilégié des parents des élèves handicapés. En d'autres termes, ils font le lien entre la famille, l'établissement scolaire et la MDPH.

⁸³ Source : Site du ministère de la solidarité et de la cohésion sociale : <http://www.solidarite.gouv.fr/espaces,770/handicap,775/dossiers,806/les-maisons-departementales-des,1087/la-mdph-un-lieu-unique-d-accueil,7545.html>

Le schéma ci-après permet de saisir plus globalement l'organisation du système d'acteurs dans le cas d'enfants scolarisés porteurs de handicap, notamment entre le référent de scolarité et les services de la MDPH.

Figure 2 : Schéma d'organisation de la MDPH relatif au traitement d'élèves handicapés⁸⁴



Les référents de scolarité sont répartis par secteurs et ont en charge tous les établissements (premier degré, second degré public ou privé, établissements spécialisés) du territoire dont ils ont l'attribution. Pour exemple, il existe sur la ville de Toulouse 5 référents de scolarité, chacun ayant en moyenne la responsabilité de 25 établissements scolaires, dont plus d'une quinzaine d'écoles maternelles et élémentaires⁸⁵.

Pour mieux comprendre comme se déroule la prise en charge des enfants porteurs de handicap selon les types d'orientation ou de notification faite par la MDPH concernant leur scolarisation, nous proposons de l'éclairer à partir de deux exemples : l'orientation en Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (ITEP) et l'attribution d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Ces deux exemples nous paraissent d'autant plus importants à développer que, dans le cadre du dispositif étudié dans cette recherche, les enfants ciblés peuvent présenter des fragilités de santé, voire des handicaps, et ainsi bénéficier de ce type de prise en charge dans le cadre de leur scolarité. Ces situations impliquent donc des partenariats entre les acteurs de la Réussite éducative et ceux des autres institutions concernés (référént de scolarité,

⁸⁴ Source : <http://scolaritepartenariat.fr/page232.htm>

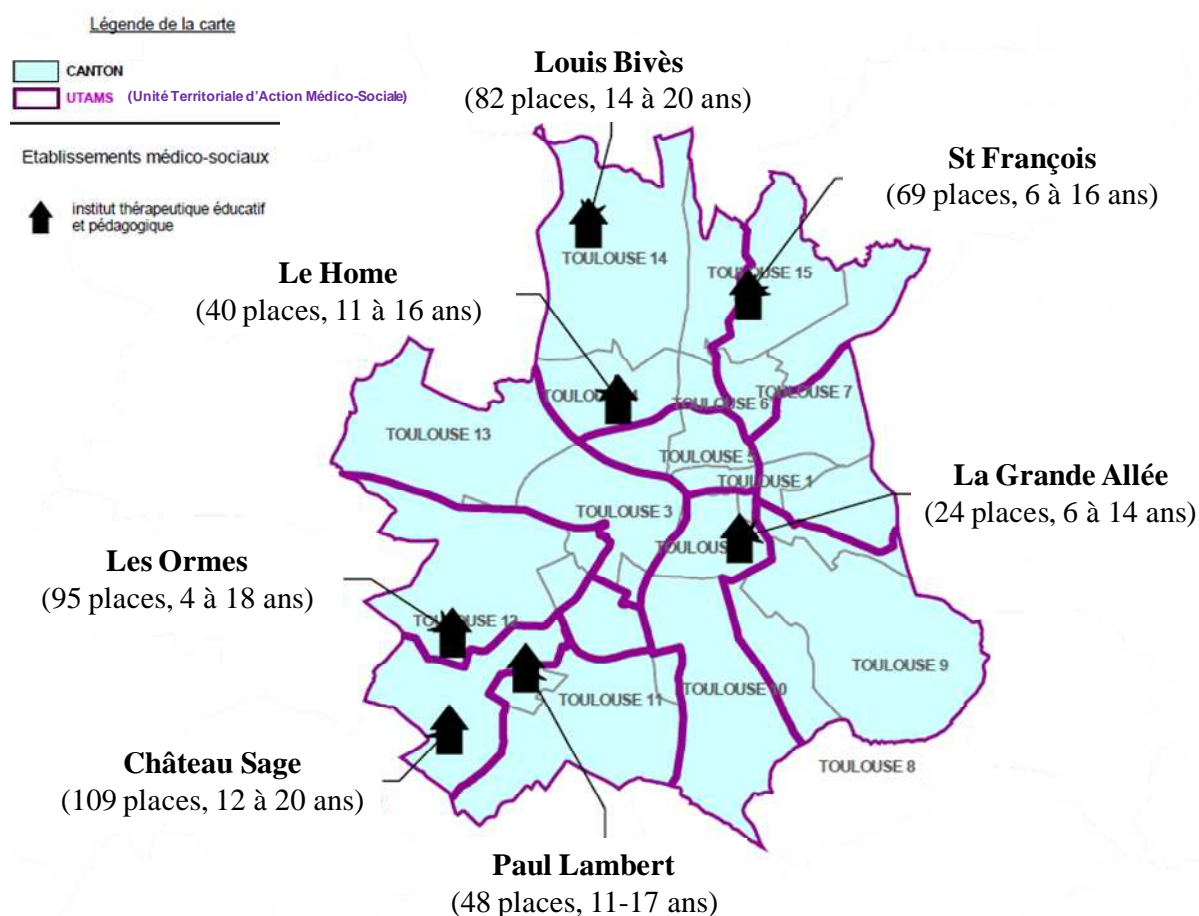
⁸⁵ Source : Liste des enseignants référents à Toulouse et en Haute Garonne disponible sur le site de la MDPH31 : http://www.mdph31.fr/300-les_referents_de_scolarite.html

MDPH, établissements spécialisés). C'est également l'occasion de présenter des dispositifs auxquels nous ferons référence dans nos analyses.

Les **Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques (ITEP)** sont des établissements médico-éducatifs qui accueillent des enfants ou des adolescents présentant des troubles du comportement importants, sans pathologie psychotique ni déficience intellectuelle. Ce sont les anciens Instituts de Rééducation (IR), ou Instituts de Rééducation Psychothérapeutique (IRP), réformés par le décret n°2005-11 du 6 janvier 2005. L'accueil peut se faire soit en internat, soit en demi-pension, et les élèves bénéficient d'un enseignement spécialisé et d'un accompagnement médico-éducatif par des professionnels qualifiés (enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés, psychiatres, psychologues, orthophonistes...). Les ITEP sont des institutions médico-sociales placées dans le champ de compétences de l'État et financées par l'Assurance Maladie. Mais l'orientation vers un ITEP dépend de la décision de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAH) de la MDPH du département de résidence. Concrètement, lorsque qu'un enfant est repéré comme présentant des troubles du comportement par l'institution scolaire ou les parents eux-mêmes, il est proposé aux parents de réaliser un bilan éducatif, scolaire, social, psychologique et psychiatrique, et de constituer avec le référent de scolarité un dossier en direction de la MDPH. L'orientation scolaire est ensuite décidée par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), sur proposition de l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH. Puis, une fois la notification MDPH élaborée, la décision d'orientation est transmise aux parents, à l'école et aux établissements spécialisés susceptibles d'accueillir l'enfant. Toutefois, concernant l'admission dans les ITEP, c'est à la famille de contacter directement les établissements indiqués dans la notification de la décision.

En 2010, la ville de Toulouse compte 7 ITEP, répartis sur le territoire communal, capables d'accueillir au total 467 enfants de 6 à 20 ans. La carte suivante permet de visualiser la répartition territoriale des ITEP Toulousain.

Figure 3 : Carte des Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques de la ville de Toulouse⁸⁶



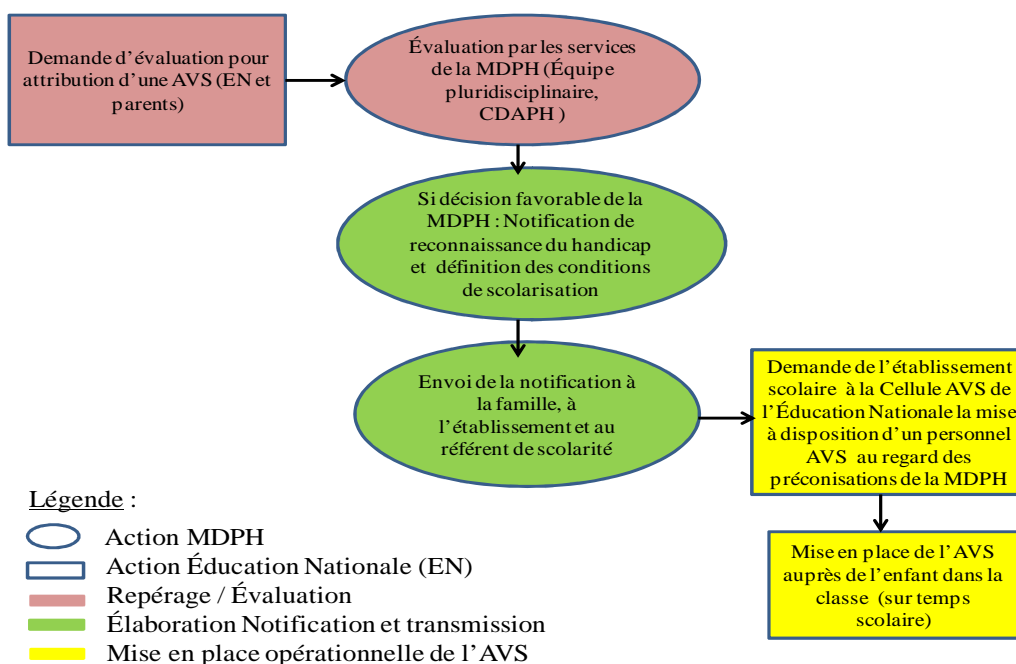
Malgré la présence de ces différents établissements sur le territoire toulousain, nombre des chefs d'établissements rencontrés au cours de cette recherche ont souligné le manque de place dans les établissements spécialisés et les structures de soins spécialisées pour les enfants et les jeunes. De leur point de vue, il existe un écart important entre l'offre existante et les besoins des publics qu'ils accueillent. Et nous le verrons, ce diagnostic a en partie influencé les processus d'appropriation et d'utilisation du dispositif de Réussite éducative ici étudié (Chapitre 4).

Concernant l'attribution des **Auxiliaires de Vie Scolaires (AVS)**, cela passe également par une notification de la MDPH, suite à la demande de l'établissement scolaire de l'enfant, par l'intermédiaire du référent de scolarité, après évaluation par l'équipe pluridisciplinaire. Les AVS interviennent auprès d'enfants et d'adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant reconnu comme tel par la CDAPH, mais susceptibles d'être scolarisés dans

⁸⁶ Source : site de la MDPH Haute-Garonne : <http://www.mdp31.fr/content/upload/ITEP.pdf>. Les données relatives aux âges des publics et aux capacités d'accueil des ITEP ont été recueillies sur les sites Internet des différents ITEP de Toulouse, ainsi que sur le Site de l'Annuaire Sanitaire et Social (<http://www.sanitaire-social.com>)

un établissement scolaire ordinaire avec la mise en place d'une aide spécifique et individualisée. C'est la notification élaborée par la MDPH qui mentionne la durée d'intervention et le nombre d'heures par semaine d'une AVS sur le temps scolaire dont l'enfant peut bénéficier. Concrètement, plusieurs étapes balisent le processus d'attribution d'une AVS comme le montre le schéma ci-dessous.

Figure 4 : Schéma du processus d'attribution d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS)



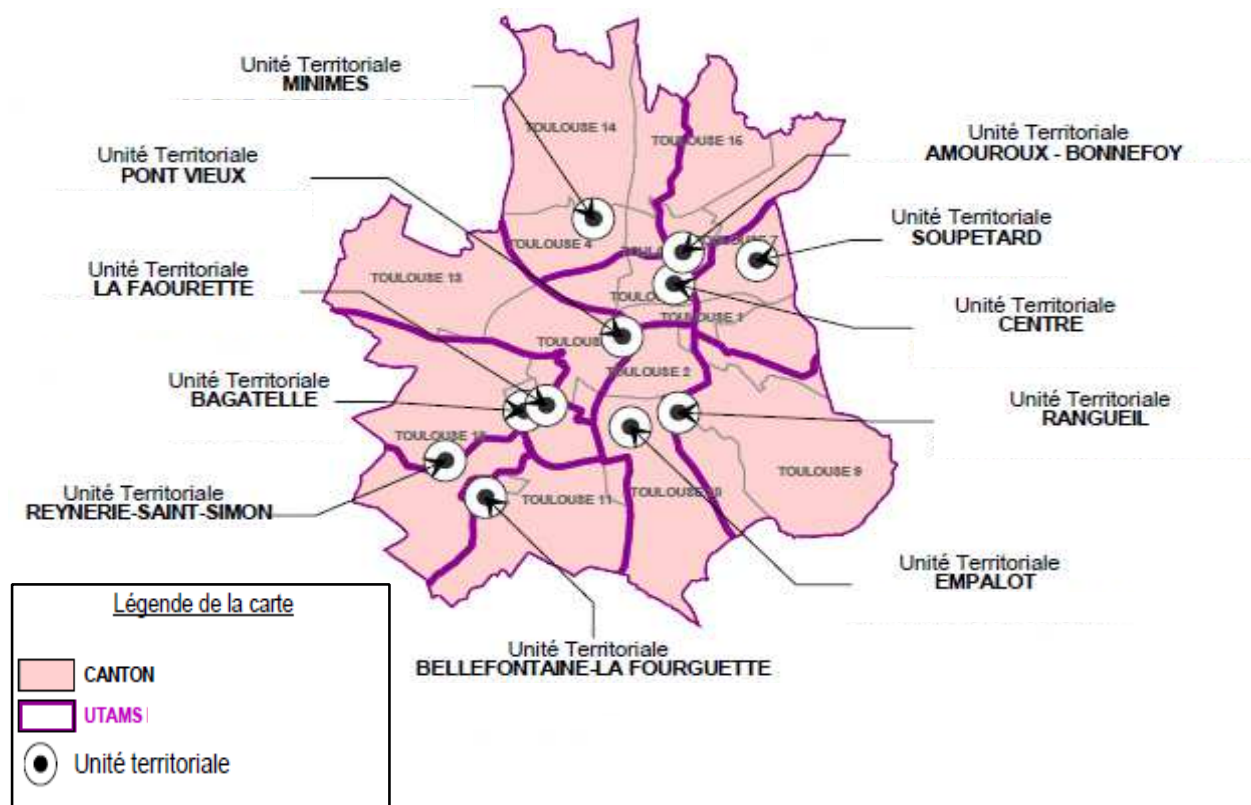
Comme on le voit, si c'est la MDPH qui évalue, décide et notifie la nature, ainsi que le degré, du handicap, c'est la Cellule AVS de l'Inspection Académique qui met à disposition du personnel au sein des écoles pour effectuer l'accompagnement individualisé des enfants. En d'autres termes, la décision relève de la MDPH, mais son exécution dépend de l'institution scolaire. Et comme pour les orientations en ITEP, l'attribution d'une AVS doit intervenir dans le cadre d'un PPS.

I/ 2. L'organisation territoriale de l'action sociale du Conseil général de la Haute-Garonne à Toulouse

L'ensemble des services liés aux missions d'action sociale du Conseil général de la Haute Garonne (ASE, MDPH, Protection Maternelle Infantile,...) sont présents sur le département à travers les **23 Unités Territoriales d'Actions Médico-Sociales (UTAMS)** déployés sur l'ensemble du territoire. Ces UTAMS sont les relais territoriaux permettant aux usagers de s'informer sur leurs droits, de faire des demandes de prestation et de bénéficier des services et

dispositifs existants. Près de 1000 personnes travaillent au sein des ces 23 Unités Territoriales. Parmi ces dernières, **11 sont situées sur la commune de Toulouse** et sont réparties sur les différents secteurs de la ville, regroupant plusieurs quartiers, comme le montre la carte ci-dessous.

Figure 5 : Carte de la répartition territoriale des UTAMS sur la ville de Toulouse⁸⁷



Dans chaque Unité Territoriale sont présents une diversité de professionnels et de travailleurs sociaux (assistants de services sociaux, éducateurs spécialisés, conseillères en économie sociale et familiale, médecins, infirmières,...) pour accompagner les usagers et mettre en œuvre les missions sociales et médico-sociales du Conseil général. Comme cela est indiqué sur le site officiel de celui-ci :

« Dans votre Unité Territoriale, les équipes médico-sociales sont à votre écoute : de l'orientation dans vos démarches à la constitution de votre dossier, du conseil à l'action de prévention, de la consultation pour les enfants au maintien à domicile des personnes âgées, elles peuvent vous aider, grâce à leur travail coordonné, à résoudre vos problèmes administratifs, sociaux, économiques, éducatifs et de santé. »⁸⁸

⁸⁷ Carte de la Direction de l'Action Sociale Territoriale mise à jour en Janvier 2010. Source : <http://www.mdph31.fr/content/upload/UTAMS%2031%20presentation2.pdf>.

⁸⁸ Source : http://www.haute-garonne.fr/pageseditos.asp?idpage=4&sX_Menu_selectedID=m4_87BDAB1A

Sont ainsi représentés au sein de ces structures territoriales l'ensemble des services du département (Protection maternelle et infantile, MDPH, ASE, RSA, aide aux personnes âgées, aide sociale et financière, etc.). Les UTAMS sont les relais territoriaux, non seulement pour le public, mais aussi pour les autres professionnels socioéducatifs du territoire. Il existe notamment des relations partenariales importantes entre les UTAMS, acteur privilégié de l'action sociale et socio-familiale, et les établissements scolaires présents sur leur périmètre d'intervention.

Si le Conseil général a des missions en matière d'action médico-sociale, notamment en ce qui concerne la petite enfance avec le service de la Protection Maternelle Infantile (PMI) et les enfants porteurs de handicap à travers la MDPH, l'Éducation nationale dispose elle-aussi de ressources en matière d'action sociale et médicale, historiquement présentes au sein de l'institution scolaire.

II. L'ÉDUCATION NATIONALE : UN SECTEUR MÉDICO-PSYCHO-SOCIAL ANCIENNEMENT ANCRÉ DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE ET DES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES D'AIDE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Au-delà des missions d'instruction de l'école, remplies par les enseignants, l'Éducation nationale dispose également d'un certain nombre de services, d'outils et de dispositifs pour prendre en charge les élèves aux prises avec des difficultés, qu'elles soient sociales, éducatives, psychologiques, de santé, etc. Depuis longtemps l'institution scolaire dispose d'un service médical et social qui lui est propre (1).

Puis, au début des années 1990, sont apparus des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (scolaire, mais aussi, sociale, de santé,...) dans les établissements (2). C'est notamment le cas des Réseaux d'Aides Spécialisés aux Enfants en Difficultés (RASSED), dispositif permettant à l'école de se doter d'enseignants spécialisés et de favoriser le maintien des élèves en difficulté dans le système scolaire ordinaire. C'est également le moment où sont institutionnalisées les Équipes Éducatives en primaire, instance partenariale interne aux établissements scolaires permettant de travailler avec les partenaires sociaux, médicaux et éducatifs du territoire d'implantation. Au niveau du secondaire, nous verrons que les ressources et les dispositions pour faire face aux difficultés des élèves sont bien différentes, principalement centrées sur les services médico-sociaux scolaires et la figure du Conseiller Principal d'Éducation.

Enfin, nous présenterons ici les politiques d'éducation prioritaire, mises en place dès les années 1980 à travers les zones d'éducation prioritaire (ZEP), qui font partie du panel de leviers développé par l'institution scolaire pour faire face aux publics les plus fragilisés (3).

Ces différentes ressources internes de l'Éducation nationale lui permettent de répondre aux difficultés des élèves, et il nous faut les présenter afin de comprendre de quelle manière l'institution scolaire a façonné son action socioéducative. Ce sera également l'occasion de mettre en lumière les mutations qui ont eu cours ces dernières années et qui sont venues la remettre en question.

II/ 1. Histoire et missions des services médico-sociaux scolaires

La médecine est le premier corps de métier à faire son entrée dans l'institution scolaire. Les médecins scolaires ont fait leur apparition à la fin du XIX^e siècle avec la généralisation de l'inspection médicale dans les établissements primaires⁸⁹. Cela traduit aussi le passage des questions de santé à celles de la prévention et de l'hygiène. A l'école, le médecin scolaire n'a pas vocation à soigner le malade, il est le garant de la santé physique et mentale des élèves, de l'hygiène des locaux, de l'alimentation, des modes de vie, etc. La notion de prévention est prise ici au sens large⁹⁰; il ne s'agit pas d'une médecine de soin mais de dépistage. Aujourd'hui, les missions de la médecine scolaire peuvent se résumer ainsi : le dépistage (pathologies et handicaps, troubles du langage...), la prévention de la maltraitance, l'accueil des enfants handicapés et l'éducation à la santé (conduites à risque, hygiène buccodentaire, nutrition...).

Si les médecins scolaires ont dû peu à peu se doter de nouvelles compétences, notamment dans le domaine de la psychologie et de la psychiatrie infantile, ils ont rapidement été secondés avec l'arrivée des psychologues scolaires. L'histoire de la psychologie à l'école remonte au début du XIX^e siècle avec l'entrée en vigueur d'une décision ministérielle ordonnant le dépistage systématique des enfants présentant des handicaps incompatibles avec

⁸⁹ Sur l'histoire de la médecine scolaire et sa construction, voir par exemple : Mathias Gardet, « De la prévention au dépistage ou l'affirmation des médecins scolaires (1879-1939) », *Informations sociales*, vol. 5 / 161, 2010, p. 14-21. ; Étienne Boltanski, *La santé de l'écolier : perspectives d'avenir de la médecine scolaire*, Toulouse, Privat, 1978, 236 p., (« Agir »). ; Francis Danvers, « La médecin dans l'orientation scolaire et professionnelle : une approche historique en termes de modélisation », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°25, 2000, p. 31-48.

⁹⁰ Virginie Halley Des Fontaines, « « Mens sana in corpore sano » : médecine et instruction publique », *Les Tribunes de la santé*, vol. 16 / 3, 2007, p. 45-52.

une scolarité « normale »⁹¹. C'est à cette époque qu'apparurent les premiers instruments de mesure du fonctionnement mental et intellectuel, notamment celui de Binet et Simon⁹². Les inspecteurs de l'Éducation nationale sont chargés de la passation du test. Ce dépistage a marqué l'entrée de l'acte psychologique à l'école. Il faudra attendre le lendemain de la seconde guerre mondiale pour voir s'officialiser la pratique de la psychologie dite « scolaire »⁹³, toujours chargée d'une mission de dépistage. Mais les choses ont depuis changé. Si les psychologues scolaires ont encore pour mission l'orientation spécialisée, ils ont plus largement développé, sous l'impulsion des directives officielles, une approche plus globale de l'enfant, ainsi que de l'école, en collaborant avec les commissions d'enseignement spécialisé. La circulaire du 10 avril 1990 introduit une mission de « suivi psychologique » de certains élèves en difficulté⁹⁴. Ce texte officiel achève dans le même temps la transformation des GAPP (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique) en RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) sur lesquels nous reviendrons plus loin.

La notion de service social scolaire est quant à elle apparue en 1921. Mais c'est en 1938, également l'année de la création du diplôme d'État d'Assistante Sociale, que les assistantes sociales sont chargées de seconder le service médical lors des visites médicales et de la liaison avec les autres services sociaux et médicaux. Il faudra ensuite attendre 1984 pour que le service médico-social soit transféré du ministère de Santé Publique à celui de l'Éducation Nationale⁹⁵. Elles ont aujourd'hui de multiples missions : accompagnement global des enfants en difficulté, soutien aux parents, protection de l'enfance en danger, soutien à l'orientation et l'insertion, prévenir et traiter l'absentéisme scolaire, mais aussi faire le lien aux autres partenaires sociaux. Les assistantes sociales scolaires sont spécifiquement formées à l'aide psychosociale et sont tenues au secret professionnel. Elles sont le plus souvent rattachées à une circonscription, répartissant leur temps de travail entre plusieurs établissements, sauf dans certains établissements jugés sensibles, notamment en Zone d'Éducation Prioritaire, qui peuvent bénéficier d'une présence constante, ou tout au moins renforcée.

⁹¹ Sur l'histoire de la psychologie scolaire, par exemple : Nathalie Bélanger et Éric Plaisance, *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*, Paris, CTNERHI, 2002, 148 p. ; Georges Cognet et François Marty, *Introduction à la psychologie scolaire*, Paris, Dunod, 2007, 126 p., (« Les Topos »).

⁹² Alfred Binet et Théodore Simon, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Armand Colin, 1907, (« Rhadamanthe »).

⁹³ Un des textes fondateurs qui a régi et organisé la psychologie scolaire date de 1960 : *Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960* concernant les conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire. Elle a ensuite été abrogée et remplacée par la circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990.

⁹⁴ Cf. Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990, « Missions des psychologues scolaires »

⁹⁵ Nadine Biou-Neme et Sylvie Journet, *Assistante sociale scolaire : un métier*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2004, 159 p.

Ce bref détour historique laisse apparaître la structuration d'un secteur socio-médical au sein de l'institution scolaire tout au long du XXe siècle, qui a contribué à changer le visage de l'école. Au delà de l'instruction des *élèves*, il revenait à l'Éducation nationale, et à ses services internes, de s'assurer du bien-être, physique, psychique et affectif, des *enfants*. Cela est toujours le cas aujourd'hui, mais les réformes survenues au sein de l'institution scolaire comme dans le champ du social ont modifié les modes d'intervention, les pratiques, ainsi que les outils et instruments, pour mener à bien ces missions. On assiste à une forte diminution du nombre de psychologues scolaires, d'infirmières et de médecins scolaires, qui est largement soulignée et fortement critiquée par les acteurs éducatifs, comme nous avons eu l'occasion de le constater dans nos investigations auprès de professionnels de terrain.

II/ 2. La gestion des élèves en difficulté en primaire : les RASED et les Équipes Éducatives comme instruments historiquement privilégiés

II/ 2.1. Les RASED : un dispositif psycho-pédagogique spécialisé ancien en restructuration

Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) sont apparus en 1990⁹⁶. Avec les CMPP, les RASED sont les héritiers de l'approche psychopédagogique des difficultés scolaires. Ils ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires (maternelle et élémentaire), à la demande des enseignants. Ils comprennent des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les "maîtres E" (difficultés d'apprentissage), des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative, les "maîtres G" (difficultés d'adaptation à l'école), et des psychologues scolaires. Les RASED ont vocation à assurer sur le temps scolaire, en étroite collaboration avec les enseignants, des actions de prévention et de remédiation. Pour cela, les professionnels impliqués évaluent les difficultés de l'élève dans les domaines du comportement ou des apprentissages, et recherchent, avec l'équipe enseignante, des réponses différenciées et adaptées aux situations particulières rencontrées. Il peut s'agir d'aide pédagogique, rééducative ou encore d'un suivi psychologique.

⁹⁶ Cf. Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté »

L'existence et la structuration des RASED ont récemment été remises en cause, et ils sont même menacés de disparaître. S'ils existent toujours, ils ont été réorganisés dans une circulaire de 2009⁹⁷, où il est stipulé que : « *Les maîtres spécialisés sont tantôt amenés à intervenir dans plusieurs écoles d'une circonscription, tantôt dans une ou deux écoles lorsqu'elles comportent un nombre élevé d'élèves en grande difficulté. Avec les psychologues scolaires, ils constituent, pour la circonscription, un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté exerçant sous l'autorité et la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale ; ce réseau peut, le cas échéant, fonctionner en antenne, notamment dans les secteurs ruraux* ». Cette restructuration territoriale implique une sédentarisation d'un certain nombre de postes d'enseignement spécialisé dans des écoles en difficulté, voire une classe, et par conséquent, diminue le nombre de personnels disponible pour venir en appui aux écoles et aux élèves en difficultés de la circonscription. Le monde enseignant a largement critiqué ces « mutations » de postes spécialisés vers un enseignement ordinaire, alors même qu'il dénonçait un manque de moyens.

II/ 2.2. L'Équipe Éducative : un instrument partenarial primordial

L'outil que constitue l'Équipe Éducative a été créé par le décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. Il est ainsi stipulé dans l'article D321-16 du code de l'Éducation que :

« L'équipe éducative est une instance qui se compose de personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige, qu'il s'agisse de l'efficiencia scolaire, de l'assiduité ou du comportement. Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école. »

La réunion en équipe éducative s'inscrit dans une démarche d'évaluation partagée de la situation et d'élaboration d'un projet global d'éducation, nécessitant de fait un travail en partenariat avec l'ensemble des professionnels impliqués, non seulement au sein de l'institution scolaire mais également dans les services de droit commun extérieurs. À partir

⁹⁷ Cf. Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, « Fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire ».

des difficultés repérées et exprimées de l'élève par la famille et les différents intervenants, il s'agit de faire émerger les besoins et de rechercher des réponses adaptées. À l'issue de l'équipe éducative, une synthèse est systématiquement rédigée et adressée à l'ensemble des participants. Sont ainsi mentionnés les différents éléments de diagnostic, les préconisations et les orientations évoquées (ex. : prise en charge CMPP, mise en place d'un PPS, orientation MDPH...). Les parents sont également invités (ou plutôt convoqués, dans le sens où leur présence est obligatoire) à cette réunion interprofessionnelle et peuvent venir accompagnés.

Les équipes éducatives sont donc des instances partenariales internes à l'Éducation nationale organisées par les chefs d'établissements primaires. Elles sont les lieux privilégiés de coordination des interventions dans lesquels sont représentées les principales institutions sociales, éducatives et sanitaires. Concrètement, peuvent se trouver autour de la table des professionnels du RASED (psychologue, orthophoniste...), du Conseil général, relevant des services sociaux ou de la protection maternelle et infantile et du secteur pédo-psychiatrique (CMP, CMPP). Peuvent ensuite participer des acteurs que l'on pourrait considérer comme périphériques, dans le sens où ils ne relèvent pas des secteurs centraux du social, tels que les directeurs de Centre de Loisir Associé à l'École (CLAE) par exemple, qui peuvent participer ponctuellement aux équipes éducatives. À noter qu'ils ne sont pas invités à cette instance dans toutes les écoles ; cela dépend de l'organisation promue par le chef d'établissement. Et nous le verrons plus loin, les coordinateurs et intervenants de Réussite éducative font partie de ces acteurs « annexes » pouvant être appelés à participer à ces réunions selon les cas traités et les établissements, et parfois à la demande des parents. Toutefois, comme pour les CLAE, leur présence au sein des équipes éducatives n'est pas institutionnalisée ; ils ne font pas partie des acteurs médico-sociaux et socio-éducatifs de « droit commun » du territoire.

II/ 2.3. Au collège, le Conseiller Principal d'Éducation comme figure emblématique dans l'accompagnement des élèves en difficulté et un acteur relais entre l'établissement et les services socioéducatifs externes, à côté des services médicaux-sociaux scolaires

Contrairement aux écoles primaires, il n'existe pas dans les collèges d'instrument institutionnalisé du type « équipe éducative ». Bien évidemment, sont organisés au sein des établissements des « conseils de classe » où peuvent être présents : « *les personnels enseignants de la classe ou du groupe de classes ; les deux délégués des parents d'élèves de la classe ou du groupe de classes ; les deux délégués d'élèves de la classe ou du groupe de*

*classes ; le conseiller principal ou le conseiller d'éducation ; le conseiller d'orientation. S'y ajoutent le médecin scolaire, l'assistant social, l'infirmier lorsqu'ils ont eu à connaître du cas personnel d'un ou de plusieurs élèves de la classe »*⁹⁸. Mais ces réunions collectives ne sont pas destinées à examiner des situations individuelles d'enfants présentant des difficultés d'ordres social, psychique ou encore éducatif. Ces conseils ont vocation à évoquer « *les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves* »⁹⁹, et les partenaires médicaux, sociaux et éducatifs du territoire d'implantation de l'établissement n'y sont pas représentés. La logique est donc bien différente de celle observée dans le cadre des équipes éducatives en primaire.

De la même manière, les collèges, comme les lycées, ne bénéficient pas de l'intervention des RASED spécifiquement dédiés aux écoles maternelles et élémentaires. Toutefois, les services médico-sociaux sont présents au sein des établissements du second degré (psychologue, médecin, infirmière et assistante sociale). Ces professionnels ont d'ailleurs un rôle majeur dans le suivi et l'accompagnement des enfants qui rencontrent des difficultés, mais aussi dans l'orientation des familles vers des structures et services adaptés (Conseil général, pédopsychiatrie,...). Comme nous l'avons souligné la présence de ces personnels médico-sociaux au sein des établissements reste limitée, chacun étant le plus souvent responsable d'un secteur où sont implantés plusieurs établissements. Le manque de ressources et de moyens de ce secteur au sein de l'institution scolaire est régulièrement dénoncé par les équipes enseignantes.

Au côté de ces services, c'est autour de la figure du Conseiller Principal d'Éducation (CPE) que se cristallise l'action socioéducative en direction des élèves et de leur famille. Son existence au sein des collèges et lycées date de 1970 (décret du 12 août 1970) en lieu et place des surveillants généraux, et ses missions ont été plus particulièrement définies dans une circulaire d'octobre 1982. Ces dernières s'organisent autour de trois axes : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative à travers notamment la relation individualisée avec les élèves. Si ces missions sont toujours exercées par les CPE, les fonctions de ces derniers n'ont cessé d'évoluer au cours de ces trente dernières années.

⁹⁸ Décret n° 85 924 du 30 août 1985 - Article 33

⁹⁹ *Ibidem*.

D'une certaine façon, « le métier de conseiller principal d'éducation est en redéfinition permanente. Ses fonctions se sont fortement renouvelées sous l'effet des transformations sociales et scolaires »¹⁰⁰. En effet, l'entrée en force des problèmes de société au sein des écoles a conduit à reconsidérer les modalités de l'action éducative des établissements scolaires. La loi de 1989 visant à mettre « l'élève au centre du système » participe également à modifier le visage du collège qui doit faire face aux désordres sociaux. Comme le souligne François Dubet, la loi de 1989 implique que « le centre de l'institution se déplace du savoir, de la connaissance et de la culture, vers des individus divers qui amènent une part de leur subjectivité et de leur société dans les murs de l'école. (...) Les problèmes de l'adolescence, ceux du chômage des parents, ceux des quartiers « sensibles », ceux des enfants de migrants, ceux des filles et des garçons ne peuvent pas rester indéfiniment au seuil de la classe. »¹⁰¹.

Confrontés à ces nouvelles réalités, les missions des CPE ont peu à peu évolué. Si dès la circulaire de 1982, il leur est demandé de « développer une pratique d'entretiens individuels centrée sur le projet de l'élève »¹⁰², cette logique a été très largement renforcée par la loi d'orientation de 1989 et elle est encore largement promue aujourd'hui. Mais l'entrée des problèmes sociaux à l'école a également amené ces professionnels, qui se situent entre l'éducation et la pédagogie, à développer, à travers l'application d'un ensemble de circulaires, un nouveau champ d'intervention autour de la prévention de la violence et du traitement des conduites à risques, la lutte contre les inégalités et l'exclusion, l'éducation à la citoyenneté et le développement des processus de responsabilisation des élèves.

Cela a conduit les établissements à nouer des relations avec l'environnement extérieur, devenues essentielles, non seulement pour répondre aux problèmes sociaux qui jaillissent à l'intérieur des murs de l'école, mais également face à la territorialisation des politiques éducatives¹⁰³. Le CPE est un acteur relais important entre l'établissement, la famille, et les autres acteurs de la communauté socioéducative, fortement investi dans le suivi et l'accompagnement des jeunes en difficulté. Car au-delà des actions collectives à visée éducative menées au sein des établissements, il participe aussi, nous l'avons souligné, à une prise en charge individualisée des enfants en difficulté.

¹⁰⁰ Jean-Paul Cadet, Lise Causse et Pierre Roche, « Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux », *Bref, Céreq*, n°242, 2007, p. 1.

¹⁰¹ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 140.

¹⁰² Jean-Paul Cadet, Lise Causse et Pierre Roche, 2007, *op. cit.*, p. 2.

¹⁰³ Bernard Charlot, « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in Bernard Charlot (dir.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994, p. 27-46.

II/ 3. L'éducation prioritaire : stratégie de « discrimination positive » face aux populations défavorisées

Les Zones d'Éducation Prioritaire (**ZEP**) ont été créées en 1981 par Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, pour répondre aux problématiques d'échec scolaire et d'inégalités face à l'école en France. Des travaux de sociologie avaient en effet très largement mis en lumière le rôle de l'origine sociale, de l'environnement social et familial, mais aussi culturel, sur la réussite à l'école. Ces recherches avaient également mis en avant la relation entre les inégalités sociales et les disparités spatiales conduisant à une concentration sur certains territoires d'enfants en grande difficulté scolaire. Le principe de mise en place des ZEP s'inspire de la « discrimination positive » en faveur des zones difficiles mise en place par la Grande-Bretagne à la fin des années 1960. Cette philosophie est en rupture avec la conception traditionnelle de l'égalité républicaine, qui fonctionne sur une approche égalitariste de l'enseignement sur l'ensemble du territoire français. L'objectif des ZEP consiste à compenser les effets des difficultés socioéconomiques pour obtenir une égalité de résultats dans des zones particulièrement défavorisées au regard de critères essentiellement sociaux. Les établissements situés en ZEP bénéficient notamment de moyens supplémentaires permettant par exemple d'avoir des effectifs par classe réduits par rapport aux autres établissements. Des crédits pédagogiques leur sont également alloués. Ainsi, à la rentrée 1982, 363 ZEP sont créés où sont scolarisés 8,3% des écoliers du primaire et 10,2% des collégiens¹⁰⁴.

Au début des années 1990, cette politique connut une relance qui conduisit à une extension de la carte des ZEP, ces dernières passant au nombre de 557. Puis en 1997, une nouvelle relance révisant la carte des zones d'éducation prioritaire s'accompagne de la création des Réseaux d'Éducation Prioritaire (**REP**). C'est alors une logique de réseau que l'on voit poindre où sont associés plusieurs établissements situés en ZEP, regroupant ainsi des écoles et établissements nécessitant une aide particulière au regard des difficultés socioéconomiques de la population scolarisée. Et dans le cadre des REP, des « contrats de réussite », autre dispositif visant la promotion de la réussite scolaire, peuvent être passés entre certains établissements et l'Inspection Académique. Cela se traduit par le développement d'actions visant à améliorer les compétences sociales et culturelles de jeunes. À la rentrée 2000, le territoire français compte 916 ZEP/REP regroupant 8559 établissements, dont 7329 écoles primaires et 1061

¹⁰⁴ Source : <http://www.educationprioritaire.education.fr/connaitre/reperes-historiques.html>

collèges¹⁰⁵. A **Toulouse**, le territoire du Grand Mirail concentre la plupart des ZEP/REP. En effet, en 2000, les quartiers du Mirail, de Bagatelle, la Reynerie, Bellefontaine et de la Faourette comptent 35 établissements scolaires en ZEP/REP, dont 18 écoles maternelles, 13 élémentaires et 4 collèges. Toulouse compte 15 autres établissements classés en ZEP/REP (7 maternelles, 7 élémentaires et 1 collège) qui sont situés au Nord du quartier de Toulouse Rive Droite¹⁰⁶.

En 2006, les Réseaux d'Éducation Prioritaire sont remplacés par les Réseaux Ambition Réussite (**RAR**). Les RAR sont des regroupements d'établissements scolaires présents sur les territoires d'éducation prioritaire, où des écoles maternelles et élémentaires sont reliées et structurées autour d'un collège qui est l'unité de référence du réseau. Les objectifs affichés des RAR sont de fédérer des établissements autour d'un même projet pour développer « un environnement de réussite » et « une politique commune de projets sur le plan éducatif en partenariat avec le tissu socio-économique du territoire »¹⁰⁷. La ville de **Toulouse** compte aujourd'hui 7 collèges et 62 écoles élémentaires en RAR.

Ces politiques territorialisées participent d'une dynamique de « discrimination positive » visant à améliorer les savoirs et les compétences scolaires d'enfants et de jeunes considérés comme cumulant davantage de difficultés face à l'ordre et aux normes scolaires. Ces mesures spécifiques tendent par-là à lutter contre les inégalités scolaires émanant des milieux sociaux, économiques et culturels des familles. L'efficacité de ces dispositions sur les inégalités sociales à l'école est relativement difficile à évaluer. Toutefois nombre d'études ont été menées, notamment en sociologie et en sciences de l'éducation, sur les politiques d'éducation prioritaire et leurs effets¹⁰⁸. Ce que l'on constate d'une manière générale c'est une mise en évidence de plusieurs effets liés à ces politiques. En terme social, cet étiquetage des

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ Source : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/zep/>

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ Quelques exemples de travaux récents relatifs à l'éducation prioritaire, bien évidemment non exhaustifs au regard de la dynamique de recherche existant autour de cette thématique : Denis Meuret, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, vol. 109 / 1, 1994, p. 41–64. ; Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau, *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995, 172 p. ; Catherine Moisan et Jacky Simon, « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP », INRP-Centre A. Savary, 1997, p. 115. ; Agnès Henriot-Van Zanten, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001, 424 p. ; Gérard Chauvau, « La réussite scolaire dans les ZEP », *Éducation & Formations*, n°61, 2001, p. 147–151. ; Roland Bénabou, Francis Kramarz et Corinne Prost, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Économie et statistique*, n°380, 2004, p. 3–21. ; Bénédicte Robert, *Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme*, Paris, PUF, 2009, 149 p.

établissements scolaires a conduit à accentuer la « “fracture sociale” qui traverse l’école »¹⁰⁹ dès les années 1990, à travers une forme de ghettoïsation, ou plutôt une polarisation des établissements, notamment des collèges, entre « bons » et « mauvais » collèges, les derniers étant désertés par de nombreuses familles décidant de scolariser leurs enfants dans des établissements moins stigmatisés et de meilleure réputation. D’une certaine manière, ces politiques ont eu un impact sur les stratégies scolaires des familles. Cette ghettoïsation d’une partie des écoles « de banlieue » entraîne également une fragilité et une instabilité au sein des personnels enseignants, ces établissements étant peu attractifs en termes professionnels et subissant un fort *turn over*. Quant à l’effet purement scolaire des politiques d’éducation prioritaire, les études sur les performances des élèves montrent qu’un établissement en ZEP sur trois a obtenu une progression des résultats scolaires de ses élèves, alors que dans la moitié environ aucune progression n’a été observée¹¹⁰. Autrement dit, les politiques d’éducation prioritaire ont développé une stratégie de discrimination positive envers des populations considérées comme défavorisées face à l’école, laquelle ne semble donc n’avoir eu qu’une efficacité relative et aurait produit un certain nombre d’effets « pervers » sur la polarisation des établissements ou encore sur les trajectoires professionnelles des enseignants.

Nous avons présenté ici les principaux leviers développés par l’institution scolaire pour faire face aux difficultés rencontrés par les élèves et y répondre, difficultés d’abord scolaires, mais impliquant aussi des fragilités sociales, culturelles, de santé, etc. L’école s’est depuis longtemps dotée d’un certain nombre de dispositifs permettant d’accompagner ces élèves. Mais la situation actuelle laisse apparaître un certain nombre de mutations au sein de l’institution scolaire, avec la création de nouvelles mesures que nous présenterons plus loin, et parallèlement le sentiment d’une institution fragilisée, voire en crise, au regard de la diminution de certaines ressources internes que nous avons soulignée.

Et nous allons voir que d’autres secteurs apparaissent également en tension du point de vue des moyens existants. C’est notamment le cas du secteur de la psychiatrie infanto-juvénile que nous allons à présent évoquer. Il s’agit d’un secteur d’activité spécifique concernant les problématiques psychiques des enfants et des jeunes.

¹⁰⁹ Gérard Chauvau, 2001, *op. cit.*

¹¹⁰ Voir notamment : Catherine Moisan et Jacky Simon, 1997, *op. cit.*

III. LE SECTEUR DE LA SANTÉ MENTALE INFANTO-JUVÉNILE : LA PLACE CENTRALE DES CENTRES MÉDICO-PSYCHOLOGIQUES (CMP) ET MÉDICO-PSYCHO-PÉDAGOGIQUES (CMPP)

III/ 1. Le secteur pédo-psychiatrique : organisation et missions

Globalement, le secteur d'activité de Psychiatrie Infanto-Juvénile¹¹¹ se compose aujourd'hui des services de premiers recours et ambulatoires (sans hospitalisation) que sont les Centres Médico-Psychologiques (CMP) et les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP), ainsi que des structures de prise en charge plus intensives comme les Centres d'Accueil et de Traitement à Temps Partiel (CATTP), les hôpitaux de jour, les centres de crise et les services d'hospitalisation complète. La psychiatrie infanto-juvénile est organisée en secteurs géographiques, correspondant à un découpage territorial, sur lesquels on doit trouver un équipement répondant aux besoins de la population de la zone géographique prédéfinie. En 2000 en France, on recensait 320 intersecteurs de psychiatrie juvénile qui couvraient l'ensemble du territoire français. Un intersecteur correspond à un ensemble géographique de 200 000 habitants environ. Pour chacun d'entre eux il existe une équipe pluridisciplinaire de professionnels qui a pour mission de prendre en charge des enfants et des adolescents le plus précocement¹¹².

Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux Centres Médico-Psychologiques (CMP), rattachés aux services pédopsychiatriques hospitaliers, et aux Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP), le plus souvent gérés par des associations de loi 1901 reconnues d'utilité publique et placés sous l'autorité d'un médecin-chef pédopsychiatre. Ils composent le secteur de la santé mentale des enfants et des adolescents et sont définis dans l'annexe technique de la circulaire DGS/DH n° 70 du 11 décembre 1992 relative à l'orientation de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents dans laquelle on peut lire que :

« Le centre médico-psychologique occupe une place prépondérante, car assurant une double fonction : accueil du public mais aussi lieu d'élaboration et de coordination, au sein de l'équipe comme avec les partenaires extérieurs » (cf. Titre II « Mission et organisation du service public de psychiatrie infanto-juvénile » de la circulaire) ;

¹¹¹ A noter que ce secteur est basé sur deux textes : le décret du 14 mars 1986 relatif à la lutte contre les maladies mentales et à l'organisation de la sectorisation psychiatrique ; et la circulaire n° 70 du 11 Décembre 1992 relative aux orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents.

¹¹² Marie Bouyssy et Joëlle Malvy, *Urgences psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Maloine, 2010, p. 57-58.

« Les CMPP allient dans le cadre d'actions ambulatoires de prévention et d'intégration des techniques psychothérapeutiques et rééducatives qui prennent en compte l'environnement familial, scolaire et social. Ils accueillent un nombre important d'enfants et adolescents relevant du champ d'intervention de la santé mentale ; s'ils occupent une place particulière au sein du dispositif, le fonctionnement de leurs équipes trouve de nombreux points de convergence avec celui des équipes des secteurs de psychiatrie infanto-juvénile ». (cf. Titre III « La coordination avec certaines structures du dispositif médico-social et social » de la circulaire).

Les CMP et les CMPP fonctionnent globalement de la même manière, s'adressent tous deux principalement à un public de moins de 20 ans et sont organisés en intersecteurs. Philippe Jeammet et Denis Bochereau décrivent ainsi un intersecteur composé de CMP et de CMPP :

« Il a pour mission le dépistage, la prévention et le traitement des troubles des enfants et des adolescents domiciliés, ou parfois scolarisés, sur son aire d'implantation géographique. Les professionnels qui y travaillent sont psychiatres, pédopsychiatres, psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, assistantes sociales, constituant une équipe pluridisciplinaire. L'équipement comporte toujours un centre médico-psychologique, lieu pivot des soins ambulatoires et, dans le meilleur des cas, une unité d'hospitalisation à temps plein, un hôpital de jour, un centre d'accueil thérapeutique à temps partiel, auxquels peuvent s'ajouter des appartements ou des foyers thérapeutiques. (...) Il existe environ 300 centres médico-psycho-pédagogiques en France. Ils peuvent faire fonction de CMP ou travailler parallèlement de façon assez similaire. La dimension pédagogique y est représentée par des psycho-pédagogues, personnel détaché de l'Éducation nationale. »¹¹³

Si notre attention se porte ici principalement sur les CMP et les CMPP, c'est qu'ils s'adressent aux enfants et aux jeunes le plus souvent scolarisés, mais qui présentent des troubles de santé mentale qui impactent leurs capacités d'apprentissage. En conséquence, les écoles, notamment à travers leurs services de santé scolaire, comme les services sociaux du Conseil général (notamment l'ASE), travaillent régulièrement en partenariat avec ces structures concernant les enfants et les adolescents nécessitant un suivi pédopsychiatrique. Les CMP et les CMPP représentent d'une certaine manière le secteur médico-psychologique du système socioéducatif local. Et, ces structures nous intéressent d'autant plus que le dispositif étudié peut être amené à suivre des publics présentant des fragilités d'ordre psychique, et par-là travailler en lien avec ces services sur le territoire¹¹⁴.

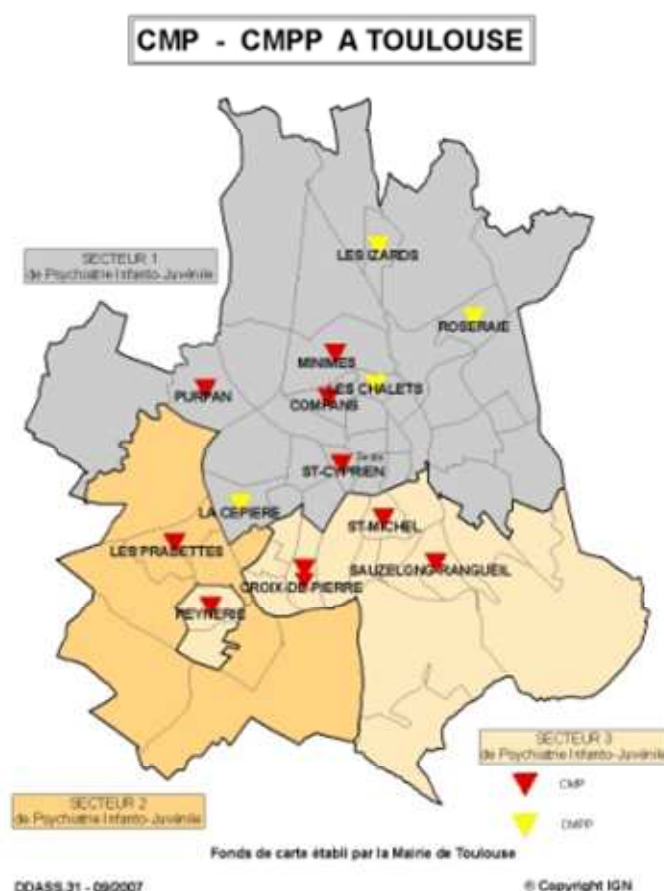
¹¹³ Philippe Jeammet et Denis Bochereau, *La souffrance des adolescents : quand les troubles s'aggravent : signaux d'alerte et prise en charge*, Paris, La Découverte, 2007, p. 160.

¹¹⁴ Il est à noter que les consultations et les traitements sont entièrement remboursés par l'assurance maladie et que la sécurité Sociale peut également financer les frais de transport que peuvent parfois nécessiter la prise en charge dans ces structures.

III/ 2. L'organisation territoriale à Toulouse

Comme nous l'avons expliqué, l'organisation du secteur pédopsychiatrique passe par un découpage territorial en plusieurs secteurs géographiques au regard de la population résidente. La ville de Toulouse est ainsi découpée en trois secteurs distincts de psychiatrie infanto-juvénile comme le montre la carte ci-dessous.

Figure 6 : Carte de la répartition territoriale des CMP et CMPP sur la ville de Toulouse



Le « secteur 1 », le plus étendu géographiquement, prenant en compte près de la moitié du territoire toulousain, est rattaché au C.H.U. de Toulouse et se compose de CMP et de CMPP. C'est d'ailleurs le seul secteur sur lequel existent des CMPP, qui sont gérés par l'association A.S.E.I. (Association pour la Sauvegarde de l'Enfance Inadaptée). Le « secteur 2 » est quant à lui rattaché au Centre Hospitalier Marchant, alors que le « secteur 3 » n'est pas directement rattaché à un établissement de santé, mais est géré par l'association A.R.S.E.A.A. (Association Régionale pour la Sauvegarde de l'Enfant, de l'Adolescent et de l'Adulte). La ville de Toulouse compte au total 14 structures psychiatriques infanto-juvéniles pouvant accueillir des enfants et des adolescents de 0 à 20 ans.

III/ 3. Un secteur au contexte actuel sous tension au regard de demandes croissantes face à des moyens relativement constants

Les CMP et CMPP constituent donc les principales structures locales en matière de prévention et de prise en charge pédopsychiatrique. Mais on observe chez les enfants et les adolescents depuis les années 1990 une forte augmentation du recours aux dispositifs spécialisés de soins de santé mentale. Ainsi, « entre 1991 et 2000, le nombre global de jeunes suivis en psychiatrie infanto-juvénile a presque doublé, passant de 254.700 à 432.000 »¹¹⁵. Les CMPP notamment apparaissent aujourd'hui fragilisés au regard de l'augmentation de la demande et de moyens qui restent relativement constants, voire en diminution. En effet, dans la continuité de la politique de réduction du nombre de fonctionnaires entamée depuis 2007, notamment au sein de l'Éducation nationale, des suppressions de postes parmi les psychopédagogues détachés par l'institution scolaire au sein des CMPP ont été annoncées. Au-delà de cela, une des grandes difficultés rencontrées par les CMP et les CMPP concerne les délais d'attente actuels pour bénéficier d'une prise en charge, comme en témoignent par exemple ces réflexions de parlementaires à l'attention du ministère de la Santé :

« Au cours de ces dernières années, les CMPP ont reçu des pathologies de plus en plus sévères et complexes. Face à une demande en nette progression (plus de 20 % entre 1988 et 2000), les moyens des équipes ont peu évolué. Les délais d'attente pour un premier rendez-vous sont de deux à quatre mois et de près de quatre mois pour un début de traitement. » (Question écrite n° 00853 de M. Nicolas About (Yvelines - RI) publiée dans le JO Sénat du 18/07/2002 - page 1625)

« Face à une demande qui progresse très rapidement, les moyens de ces équipes n'ont que peu évolué au cours de la dernière décennie. Aux consultations souples s'opposent aujourd'hui des délais d'attente très longs, voire des refus de prise en charge. Aussi les CMPP ont-ils de plus en plus de difficultés à répondre aux attentes des familles. » (Question écrite n° 14211 de M. Jean Pépin (Ain - UMP) publiée dans le JO Sénat du 21/10/2004 - page 2378)

Celles-ci témoignent d'une préoccupation importante quant à la capacité des structures de prise en charge psychiatrique infanto-juvénile face aux besoins existants. La question des délais apparaît récurrente qu'il s'agisse des CMP ou des CMPP, où « l'attente est souvent longue avant d'obtenir un rendez-vous et peut aller jusqu'à plusieurs mois »¹¹⁶. Et nous verrons dans le cadre de cette recherche que nos investigations menées auprès des professionnels de terrain, notamment ceux de l'Éducation nationale qui sont en lien étroit avec ces services et sont les principaux aiguilleurs des familles vers ces structures, mettent

¹¹⁵ Marie Bouyssy et Joëlle Malvy, 2010, *op. cit.*, p. 57.

¹¹⁶ Philippe Jeammet et Denis Bochereau, 2007, *op. cit.*, p. 160.

également en avant ces constats. Cette situation du secteur pédopsychiatrique n'est pas sans effet sur la structuration du dispositif ici étudié, dans le sens où les difficultés, les « carences » du système socio-médical local, vont participer à la structuration de l'activité de la Réussite éducative, celle-ci pouvant apparaître comme une variable d'ajustement possible du système.

Poursuivant notre tour d'horizon des acteurs clés du système socioéducatif local, nous allons à présent nous intéresser à la place des municipalités au sein de ce dernier, qui ont depuis longtemps investi le champ de l'animation socioculturelle avec la mise en place de politiques en direction des enfants et des jeunes.

IV. LE SECTEUR DE L'ANIMATION SOCIOCULTURELLE : LA PLACE PRÉPONDÉRANTE DES VILLES DANS LA MISE EN OEUVRE DE POLITIQUES DE LOISIRS EN DIRECTION DES ENFANTS ET DES JEUNES

IV/ 1. De la genèse du secteur de l'animation socioculturelle à sa structuration générale actuelle

Le secteur de l'animation prend en grande partie racine dans l'histoire de l'éducation populaire. Nous ne retracerons pas ici dans le détail la naissance et l'évolution de ce domaine, mais il est toutefois important d'en rappeler brièvement l'enracinement, le contexte d'émergence et le développement.

Le champ de l'animation s'est constitué dans les années 1960 « dans un contexte d'urbanisation accélérée, de développement de la consommation et des loisirs »¹¹⁷. L'évolution du secteur de l'animation est en effet concomitante avec celle du contexte social, économique et culturel de la France. Son apparition a ainsi accompagné « la dissolution des liens sociaux traditionnels » et le « développement des “grands ensembles” »¹¹⁸. En conséquence, l'État a multiplié les initiatives et les investissements quant au développement

¹¹⁷ Jean-Pierre Augustin, « Le champ de l'animation : extension et nouveaux rôles », Intervention lors des rencontres régionales de l'Animation et des Animateurs, COREFA Aquitaine, Université de Bordeaux III, IUT-B, 21-22 novembre 1986, p. 2-4.

¹¹⁸ Francis Lebon, *Les animateurs socioculturels*, Paris, la Découverte, 2009, (« Repères »), p. 11.

des équipements sportifs et culturels dans les villes¹¹⁹. On voit ainsi se renforcer de 1958 à 1974 l'intervention de l'État en direction de la jeunesse, devenue « un enjeu idéologique et politique »¹²⁰ fort et encore très prégnant aujourd'hui. Cela a notamment abouti à des formes d'interventions institutionnelles d'encadrement de la jeunesse, d'abord privées, puis publiques. En effet, dès 1958 se sont multipliés les échanges entre l'État, par le biais du Haut Commissaire à la Jeunesse et aux Sports, Maurice Herzog, et les associations de jeunesse et d'éducation populaire, qui ont participé à la structuration et à la mise en place d'une politique d'animation au niveau national¹²¹.

C'est ensuite à partir des années 1970 que les communes ont commencé à créer des relations avec les fédérations d'éducation populaire (Francas, Ligue de l'Enseignement, CEMEA...) pour la mise en œuvre de politiques municipales de loisirs péri et extra scolaires. L'institutionnalisation de ces liens se faisait à travers la signature de contrats et de conventions entre les municipalités et des associations concernant la gestion d'équipements socioculturels et l'accueil des publics, permettant à ces derniers d'accéder à des activités de loisirs. D'une certaine façon, ces associations assuraient, et assurent encore parfois aujourd'hui, la politique d'animation des communes.

Dans les années 1980, face aux enjeux politiques locaux que représentait la jeunesse et au pouvoir accru accordé aux collectivités locales avec les premières lois de décentralisation, les municipalités ont investi de manière croissante dans le secteur de l'animation, engageant notamment d'importantes masses financières pour le développement de cette politique au niveau local et offrant parfois le statut de fonctionnaire aux animateurs. En effet, plusieurs cas de figure sont alors possibles concernant les professionnels du secteur : tantôt vacataires, puis fonctionnaires, au sein des municipalités, tantôt salariés d'associations « para-municipales » ou conventionnées avec les communes en tant que prestataires de services quant à la gestion d'activités de loisirs municipales. Dans tous les cas, quelque soit le modèle d'organisation choisi, les élus locaux sont devenus les « maîtres d'ouvrage » de la politique enfance-jeunesse dans le domaine des loisirs puisque ce sont eux qui la définissent, les animateurs étant les « maîtres d'œuvre », ceux qui réalisent et mettent en œuvre cette politique¹²². À noter que ce

¹¹⁹ Jean-Claude Gillet, *Animation et animateurs : le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan (« Technologie de l'action sociale »), 1995, p. 35.

¹²⁰ Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, (1ère éd. : 1991), 2007, p. 83.

¹²¹ Magalie Bacou, *Parcours sexués et processus de professionnalisation dans les métiers de l'animation en accueil de loisirs*, Thèse doctorat, UTM, 2010, p. 29-30.

¹²² Jean-Marie Mignon, *Le métier d'animateur*, Paris, Syros (« Alternatives sociales »), 1999, p. 115-118.

n'est qu'en 1994 que le Conseil supérieur de la fonction publique territoriale crée la filière de l'animation dans la fonction publique territoriale.

Aujourd'hui, la gestion du secteur de l'animation socioculturelle peut se faire sous deux formes : par délégation de service public à une association dans le cadre d'un marché public ou en régie directe par la municipalité. Dans le premier cas, les animateurs sont salariés au sein de l'association chargée de mettre en œuvre les activités d'animation sur la commune ou le territoire intercommunal, selon la répartition des compétences sur le territoire. Les animateurs ne font donc pas partie du personnel municipal. D'autre part, dans le cadre du marché public conclu avec l'association partenaire, la municipalité définit dans une convention signée par les deux parties les missions qui incombent au prestataire. Dans le cas de la régie directe, les animateurs sont des agents municipaux employés directement par la commune, ou l'intercommunalité dans certains cas.

Les associations, l'État et les collectivités territoriales sont les acteurs du champ de l'animation. Concernant les services étatiques, soulignons que les services déconcentrés de Jeunesse et Sport, représentés sur les territoires par les Directions Régionales et Départementales (DDJS et DRJS) ont une place importante dans le cadre des politiques éducatives et de loisirs mises en œuvre par les municipalités. En effet, ces services ont pour missions : l'agrément et l'habilitation des formations destinées aux professionnels de l'animation, l'agrément des structures de loisirs (au regard des normes d'hygiène et de sécurité), la déclaration, ainsi que l'inspection des centres de loisirs et de vacances. Ils ont un rôle d'expertise et de conseil auprès des acteurs locaux dans le cadre de leurs initiatives en matière d'activité loisirs. La caisse d'Allocations Familiales (CAF) a elle aussi un rôle important en termes de petite enfance et de loisir, mais davantage financier. Elle participe en effet, dans le cadre des Contrats Enfance Jeunesse (CEJ) et des Contrats Éducatifs Locaux (CEL), au financement des établissements publics et privés qui accueillent les enfants et les jeunes de 0 à 18 ans dans le cadre de structures d'accueil et de loisirs (crèche, halte garderie, centre de loisirs,...).

IV/ 2. Les Centres de Loisirs Sans Hébergement (CLSH) et les Centres de Loisirs Associés à l'École (CLAE) : présentation des principales structures de loisirs péri et extra scolaires

Nous souhaitons ici présenter rapidement les deux principaux supports sur lesquels s'appuie aujourd'hui la mise en œuvre des politiques de loisirs municipales, voire intercommunales, à savoir les Centre de Loisirs Sans Hébergement (CLSH) et les Centres de Loisirs Associés à l'École (CLAE). Ces dénominations restent les plus couramment employées par les acteurs de terrain et sont largement ancrées dans le langage commun, c'est pourquoi nous les conserverons tout au long de nos analyses, bien que de récentes lois aient modifié les appellations de ces structures¹²³.

Les CLSH sont définis depuis l'arrêté du ministère de la Jeunesse et des Sports du 7 avril 1984 comme des : « entités éducatives habilitées pour accueillir de manière habituelle et collective des mineurs à l'occasion des loisirs, et à l'exclusion des cours et apprentissages particuliers ». Au début des années 2000, 50% d'entre eux sont gérés par des associations, l'autre moitié étant gérée par des municipalités¹²⁴. Ils accueillent le plus souvent des enfants et adolescents âgés de 3 à 11 ou 12 ans. Mais selon les aménagements territoriaux, il peut arriver que des adolescents soient également accueillis dans ces structures jusqu'à l'âge de 15 ans. Les CLSH sont des structures d'accueil de loisirs extrascolaires qui peuvent par conséquent être ouverts les mercredis, samedis et durant les vacances scolaires. Si certains centres de loisirs ont des équipements propres, nombre d'entre eux se déploient au sein même des écoles sur ces temporalités extrascolaires, la gestion des établissements scolaires du primaire étant de la compétence communale. Les animateurs qui interviennent dans ces structures proposent des activités de loisirs au sein de ces équipements, mais aussi en dehors dans le cadre de sorties, en s'appuyant sur le projet pédagogique de la structure.

¹²³ En effet, depuis la loi du 1er septembre 2006 (L.227-1 du Code de l'action sociale et des familles), la dénomination des structures accueillant tous les mineurs pendant les vacances et les loisirs a changé. La nouvelle réglementation regroupe sous l'appellation d'Accueils collectifs à caractère éducatif de mineur (ACCEM) l'ensemble des accueils avec et sans hébergement. Les anciens centres de loisirs sans hébergement (CLSH) et les anciens centres de loisirs associés à l'école (CLAE) sont regroupés sous le nom d'accueil de loisirs sans hébergement (ALSH) et associé à l'école (ALAE). De nombreuses communes ont ainsi changé les dénominations utilisées dans les documents officiels et de communication, les CLAH étant devenus tantôt des ALSH, tantôt des Accueils de Loisirs (ADL) ; et les CLAE étant devenus des ALAE.

¹²⁴ Geneviève Poujol, *Guide de l'animateur socio-culturel : formation, diplômes, structures institutionnelles, cadre légal et réglementaire*, Paris, Dunod, (1ère éd. : 1996), 2000, p. 53.

Les CLAE sont également des centres de loisirs sans hébergement, mais qui interviennent sur les temps périscolaires, c'est-à-dire le matin, le midi et le soir, à l'interstice des temps scolaires. Des animateurs assurent ainsi l'accueil des enfants au sein des établissements scolaires maternels et élémentaires avant et après la classe, ainsi que durant la pause méridienne. Ce dispositif aujourd'hui largement développé dans de nombreuses communes, tant rurales qu'urbaines, permet de répondre aux attentes parentales en termes d'emploi du temps, notamment quand ces derniers travaillent, l'amplitude d'accueil des enfants pouvant aller de 7h à 19h selon les aménagements locaux. Cela s'inscrit également dans une démarche d'encadrement et d'aménagement des temps de vie de l'enfant où l'action publique est venue articuler temps familiaux et temps scolaires en investissant avec force les temps libres, qu'ils soient péri ou extra scolaires. A côté des deux principaux espaces éducatifs que sont la famille et l'école, l'État a aussi développé d'autres types de politiques éducatives qui se déploient notamment à travers des actions de loisirs en direction des enfants et des jeunes.

IV/ 3. Le secteur de l'animation socioculturelle à Toulouse : une diversité de structures d'accueil en direction des enfants et des jeunes de 3 à 16 ans aux modes de gestion et d'organisation diversifiés

Sur la ville de Toulouse, la politique en matière d'accueil de loisirs des enfants et des jeunes se déploie autour de trois principaux types de structures, chacun étant géré par un service municipal différent¹²⁵.

Tout d'abord, la Direction des Affaires Sociales qui gère 31 centres de loisirs maternels (3-6 ans), mis en œuvre au sein des écoles, et 6 centres de loisirs pour les 6-16 ans répartis sur la ville. À noter également que ce service a également la charge de 5 centres de vacances situés à l'extérieur de la ville. Ce service municipal accueille chaque année près de 8000 enfants de 3 à 16 ans au sein de ces structures. A côté de ces accueils de loisirs, le service de l'Animation Socioculturelle gère également 12 accueils de loisirs élémentaires destinés aux enfants de 6 à 12 ans et 12 Accueils Jeunes, structures dédiées aux 11-17 ans, essentiellement situés sur les quartiers prioritaires. Ces structures jeunesse sont ouvertes le soir de 16h à 19h, ainsi que le mercredi après-midi. La capacité d'accueil des structures gérées par le service Animation Socioculturelle est de près de 1000 places. Le service de la Vie Scolaire gère

¹²⁵ Les données présentées ci-après sont issues d'une étude menée par le cabinet PRISM en 2008 pour la ville de Toulouse sur l'offre périscolaire municipale dans le cadre du marché public, qui liait ce cabinet à la ville, relatif à sa mission d'accompagnement à la mise en œuvre du Projet Éducatif Local entre 2006 et 2007.

l'ensemble des CLAE mis en œuvre sur la ville de Toulouse. Dès 1999, Philippe Douste-Blazy et Jean-Luc Moudenc (maires successifs de Toulouse) s'étaient engagés dans un programme de généralisation dans l'ensemble des établissements scolaires. A partir de la rentrée 2007, les 106 écoles maternelles et les 86 écoles élémentaires de la ville sont pourvues d'un CLAE. Ce sont ainsi près de 8800 enfants qui sont accueillis dans les CLAE maternels et 13000 dans les CLAE élémentaires.

En matière de gestion, ces différentes structures de loisirs étaient gérées soit en régie directe, soit dans le cadre d'une délégation de service public à des associations. Le tableau ci-dessous nous permet de synthétiser les données précédemment évoquées tout en montrant la diversité des modes de gestion existants.

Tableau 1 : Types et nombre d'équipements gérés par les services municipaux de Toulouse, capacité d'accueil et type de gestion des personnels en 2008

Service	Type de structure	Nombre	Capacité d'accueil	Type de gestion
Affaires Sociales	CLSH 3-6 ans	31	7 000 (environ)	Régie Directe (agents fonctionnaires)
	CLSH 6-16 ans	6	975	Régie Directe (agents fonctionnaires)
Animation Socioculturelle	CLSH 6-12 ans	12	629	Délégation de service (agents associatifs)
	Accueil Jeunes 11-17 ans	12	294	Régie Directe (agents fonctionnaires)
Vie Scolaire	CLAE Maternels (3-6 ans)	106	8 728	Régie Directe (agents fonctionnaires)
	CLAE Élémentaires (6-12 ans)	86	12 954	Délégation de service (agents associatifs)

La ville de Toulouse a fortement développé le secteur de l'animation à travers une politique du loisir importante en direction des enfants et des jeunes du territoire. Si beaucoup de structures sont gérées en régie directe, nous remarquons que c'est dans le secteur de l'enfance (6-12 ans) que la délégation de services publics à des associations est la plus importante ; les secteurs de la Petite Enfance et de la Jeunesse étant davantage pris en charge directement par la municipalité. Concernant les associations qui interviennent sur la ville de Toulouse nous retrouvons des associations d'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, Léo Lagrange, Francas,...), quelques associations de quartiers, mais également une association parapublique, Garonne Animation, anciennement ancrée comme partenaire de la municipalité dans le champ de l'animation.

Notons également que les CLAE, parce qu'ils sont situés dans les écoles, accueillent chaque jour en moyenne 85% des élèves scolarisés dans les établissements primaires toulousains. Avec les écoles ce sont donc les acteurs les plus en contact avec les enfants du primaire, ainsi qu'avec leur famille. En effet, nombre d'enfants fréquentent le CLAE après l'école, à partir de 16h-16h30 selon les établissements, ce qui implique que les animateurs sont quotidiennement en relation avec les parents lorsque ces derniers viennent chercher leur enfant le soir. Ils ont donc en général une bonne connaissance des familles et peuvent être des interlocuteurs privilégiés avec ces dernières. Le dispositif de Réussite éducative ayant vocation à accompagner des enfants et des jeunes repérés en fragilité par des professionnels de terrain, nous pouvons supposer que les animateurs des CLAE seront, à côté des écoles, les principaux utilisateurs du dispositif en tant que professionnels « repérant ».

Conclusion du Chapitre 1

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté la structuration sectorielle du champ socioéducatif à partir des principaux acteurs locaux qui le composent. Il est en grande partie la résultante des premières lois de décentralisation qui ont favorisé l'autonomisation des collectivités locales par rapport au pouvoir central.

Mais durant ces mêmes années 1980, nous avons aussi assisté à une recomposition, voire une remise en cause, de l'approche sectorielle des problèmes sociaux qui s'est notamment manifestée par une critique de la tradition centralisatrice de l'administration française et l'émergence de nouveaux acteurs. Si la décentralisation a ouvert la voie à une nouvelle répartition des compétences, elle a également « conduit à l'instauration de nouvelles autorités politiques de plein exercice qui fondent leur légitimité sur leur capacité à résoudre l'ensemble des "problèmes" posés dans leur circonscription »¹²⁶. Comme le met en évidence Pierre Muller, ces mutations ont fait émerger un nouveau paysage politico-institutionnel dans lequel le contexte de construction et de mise en œuvre des politiques publiques en France a fortement évolué. Il fait notamment référence à la remise en cause de l'efficacité du « corporatisme à la française », de la sectorialité telle qu'elle était constituée. Le local apparaît aujourd'hui comme « un espace où l'exigence d'efficacité pourrait se réconcilier avec l'exigence de proximité »¹²⁷. Cela s'est également traduit par le développement de l'esprit d'entreprise, de nouveaux modes de management de la part des acteurs locaux (les maires « managers » par exemple) qui ont également participé à renouveler les modes de gouvernement locaux¹²⁸. Ce que l'on veut ici souligner c'est que l'approche sectorielle, mais également descendante, a parallèlement fait place à une approche territoriale des problèmes sociaux.

Ainsi, dans les politiques sociales se sont développées dès le début des années 1980 « des politiques dites transversales qui recomposent les interventions sociales autour de deux principes : le décroisement des politiques sectorielles et la localisation »¹²⁹. Pour Michel Autès cela a constitué un « nouvel âge d'or du social », à travers le développement de politiques publiques caractérisées par une délégation des problèmes au local, l'essor d'actions publiques expérimentales et dérogatoires, fondées sur l'engagement et la mobilisation des

¹²⁶ Pierre Muller, « Les politiques publiques entre secteurs et territoires », *Politiques et management public*, vol. 8 / 3, 1990, p. 19-33, p. 28.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 31.

¹²⁸ Alain Faure, « Le trousseau des politiques locales », *Politix*, vol. 2 / 7-8, 1989, p. 73-79.

¹²⁹ Michel Autès, « Le RMI : une politique de fortune », *Sociétés contemporaines*, vol. 1 / 9, 1992, p. 11-26.

acteurs, sur le partenariat interinstitutionnel et la participation des usagers. Cela a également donné lieu à un réaménagement des relations entre le centre et la périphérie, qui a engendré, d'une part, une recomposition de l'intervention étatique, et d'autre part, une légitimation du local et de la gestion de proximité. Les nouvelles politiques qui découlent de cette territorialisation de l'intervention sociale, si elles ne balaient pas les anciennes, participe d'une nouvelle technologie politique du social, d'un mode inédit de gestion des populations¹³⁰.

La décentralisation a traité la question territoriale à travers l'autonomisation croissante des collectivités qui ont peu à peu promu une approche ascendante où l'enjeu était de pouvoir adapter les politiques publiques émanant du centre aux territoires locaux. Mais une autre actualité du territoire dans l'action publique a été perçue au cours des années 1980-1990. Nous avons vu apparaître de nouveaux territoires d'intervention pour les politiques publiques tels que les quartiers défavorisés, les intercommunalités, ou encore les agglomérations, avec en toile de fond une question essentielle, celle de la pertinence de l'échelle d'intervention face aux enjeux économiques et sociaux. Plus globalement c'est l'aspiration à une modernisation de l'action publique qui est en jeu. Au regard des problématiques socio-économiques, mais aussi urbaines, qui se développent dans un contexte de « fracture sociale », les échelles ordinaires d'organisation de l'action publique, notamment la commune et le département, sont mis en cause. On assiste alors à une sorte d'« émiettement des territoires » de l'action publique, avec la prise en compte des quartiers comme une catégorie des politiques publiques à travers le déploiement d'une géographie prioritaire¹³¹.

La Politique de la ville va ainsi témoigner d'une nouvelle forme d'action publique articulant l'approche territoriale à celle sectorielle. Elle tente notamment « d'opérer un dépassement de la logique d'action sectorielle dans le domaine des politiques urbaines »¹³². Pour cela elle s'appuie sur une démarche globale et transversale, qui vise une multiplicité de domaines (social, habitat, culturel, scolaire,...) et implique une diversité d'acteurs (plusieurs ministères au niveau national, plusieurs collectivités et institutions au niveau local). Il s'agit de développer à l'échelle d'un territoire, d'un quartier, une action publique intersectorielle et interinstitutionnelle. Ce type de politique publique repose sur une forme d'injonction au

¹³⁰ Michel Autès, « Le territoire, un nouveau mode de gestion des populations », in Mission interministérielle Recherche-expérimentation. *Le RMI à l'épreuve des faits : territoires, insertion et société*, Paris, Syros-Alternatives, 1991, p. 197-213.

¹³¹ Daniel Behar, « Les nouveaux territoires de l'action publique », in Dominique Pagès, Nicolas Péliissier (dir.), *Territoires sous influence*, Tome 1, L'Harmattan, 2001.

¹³² Renaud Epstein, « Les leçons paradoxales de l'évaluation de la politique de la ville », *Recherches et prévisions*, CNAF, n°62, 2000, p. 33.

partenariat, à la coopération, entre les acteurs locaux, qui s'accompagne d'une injonction gestionnaire, qui tente d'initier, voire de « forcer », les relations interinstitutionnelles et interprofessionnelles, afin de « faire ensemble ». La politique de la ville s'inscrit clairement dans cette dynamique intercatégorielle qui s'opérationnalise à travers le « dispositif »¹³³. Les notions de « territoire » et de « dispositif » traduisent une action publique interstitielle, pas seulement entre-deux, mais entre plusieurs, afin de répondre aux problématiques sociales auxquelles l'action d'un seul résiste et se heurte¹³⁴.

D'une certaine manière, le processus de décentralisation, qui vit aujourd'hui son « Acte II », apparaît sans cesse en mouvement, en évolution, ouvrant la voie à l'émergence de nouveaux modes de coopération entre les acteurs locaux, des formes d'action publique renouvelées dans lesquels les territoires jouent un rôle majeur. Comme le souligne Vincent Simoulin : « la décentralisation a beau fêter ses trente ans, elle est moins une politique achevée qu'un processus encore en cours. (...) Comme ces poupées gigognes dont l'ouverture en révèle une nouvelle, la décentralisation a moins réglé un problème ancien, celui des relations entre centre et périphéries qu'elle n'en a continuellement soulevé de nouveaux. Très vite est apparu celui de la gouvernance, c'est-à-dire de la capacité des acteurs locaux à profiter de leur liberté nouvelle et à se fédérer en un acteur collectif »¹³⁵. La territorialisation de l'action publique, la transversalité, le décroisement et le partenariat, qui se déploient dans une pluralité de politiques publiques ne sont que le reflet, le prolongement des logiques d'actions initiées par la décentralisation.

A travers l'exemple de la politique de la ville, mais également celui des politiques éducatives territoriales qui ont vu le jour dans les années 2000, il s'agira, dans le chapitre suivant, de montrer comment le système d'acteurs sectoriel, « traditionnel », du champ socioéducatif a été, et continue à être, remis en cause à l'aune d'une action publique locale en continue mutation.

¹³³ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*

¹³⁴ Sur cette question du partenariat dans les politiques sociales, voir notamment : Fabrice Dume-Sonzogni, *Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, ASH, 2001, 206 p. ; Fabrice Dume-Sonzogni, *La coopération dans l'action publique : de l'injonction du faire ensemble à l'exigence de commun*, Paris, L'Harmattan, 2006, 328 p.

¹³⁵ Vincent Simoulin, « Décentralisation, gouvernance, excellence territoriale : poupées gigognes ou chocs de particules ? », *Pouvoirs Locaux*, vol. 1 / 92, 2012, p. 85-89, p. 85.

Chapitre 2 : UN SYSTÈME SOCIOÉDUCATIF LOCAL PARALLÈLEMENT STRUCTURÉ PAR UNE LOGIQUE D'ACTION PUBLIQUE TERRITORIALISÉE ET PARTENARIALE : CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Le premier chapitre nous a permis de montrer comment s'est façonné le système socioéducatif local à partir des premières lois de décentralisation, structuré autour de quatre principaux acteurs locaux qui occupent chacun une position de chef de file dans des secteurs relativement bien définis et délimités. Cette organisation sectorielle du système socioéducatif local a tenté de stabiliser une répartition des rôles, des missions et des champs de compétences, entre chacun de ses acteurs.

Mais dans cette même période, on a vu se développer une multiplicité de dispositifs, que l'on pourrait qualifier « d'insertion sociale »¹³⁶ pour reprendre le terme employé par Jacques Ion, qui s'inscrivait notamment dans le cadre de ce qu'on a longtemps appelé « la politique de la Ville ». La pléthore de dispositifs qui a vu le jour depuis le début des années 80, dont l'application est issue de négociations entre l'État et les collectivités locales, a contribué, d'un côté, à renforcer le pouvoir de ces dernières, et de l'autre, à créer quelques flous dans leurs responsabilités respectives. Les municipalités, nous le verrons, ont ainsi peu à peu investi des champs de compétences et des responsabilités qui empiètent sur celles d'autres institutions locales. Dans ce second chapitre, il s'agira de mettre en exergue les principales évolutions qu'a connues l'action publique locale dans le champ socioéducatif, à la lueur de la diversité et de la multiplicité des dispositifs qui ont vu le jour, notamment dans les années 1990 et 2000. L'objectif est de montrer en quoi le nouveau contexte émanant de ces diverses évolutions a bouleversé cette approche sectorielle que nous avons décrit précédemment, et comment s'est opérée une légitimité croissante des villes sur les questions éducatives.

¹³⁶ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 17. Dans son ouvrage, Jacques Ion étudie le fonctionnement de ces « nouveaux dispositifs » qui se caractérisent, selon lui, par quatre caractéristiques : ils sont expérimentaux, décentralisés, territorialisés et impliquent des procédures de concertation (voir p. 38 à 41).

Tout d'abord, nous l'avons dit, la Politique de la Ville cristallise parfaitement la logique d'action partenariale et territorialisée qui s'est déployée ces dernières décennies favorisant une approche intersectorielle où nombre d'acteurs étaient invités à coopérer et où les municipalités sont apparues comme l'échelle la plus propice au pilotage d'une telle démarche. Il s'agira donc dans un premier temps de présenter cette politique publique en partant de ses origines jusqu'à ces évolutions les plus récentes autour du thème de la « cohésion sociale ».

(I). Nous verrons bien évidemment que la naissance de cette politique publique tentait de répondre aux nouveaux enjeux sociaux qui sont apparus dès le début des années 80 avec l'essor du chômage, mais également les premières émeutes urbaines, à travers notamment le champ de la prévention de la délinquance.

A côté, mais aussi dans le cadre de la Politique de la Ville, sont également apparus dans les années 2000 un nombre important de contrats et de dispositifs « éducatifs », là aussi portés par les municipalités, poursuivant les logiques de contractualisation, de partenariat interinstitutionnel et de transversalité déjà éprouvées dans le cadre de la politique de la ville. Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, Contrat Éducatif Local, mais aussi dispositif d'accompagnement à la parentalité et Veille éducative, sont autant de nouvelles dispositions publiques qui donnent à lire, d'une part, l'entrée des municipalités dans des domaines auparavant l'apanage d'autres institutions, et d'autre part, une prise en compte des problèmes socio-éducatifs renouvelée avec la constitution du secteur de la prévention socioéducative à la charnière entre la politique de la ville et l'action socio-familiale. Se met ainsi en œuvre une forme de gouvernance éducative territoriale où les communes prennent une place primordiale (II).

Or l'arrivée des villes comme un nouvel acteur socioéducatif est venue bouleverser, voire fragiliser, le système d'action socioéducative « traditionnelle », si l'on peut dire, transformant son mode de régulation politico-institutionnel. En effet, les acteurs du travail social, ainsi que ceux de l'Éducation nationale, ont dû peu à peu composer avec ce nouvel acteur, ce qui n'est pas sans créer des tensions au sein du système d'acteurs (III).

La mise en place du Programme de Réussite Éducative s'inscrit dans la continuité des politiques éducatives récentes et contribue à renforcer ce constat d'une redistribution des cartes entre les différents acteurs qui composent le champ socioéducatif. À travers la présentation du cadre réglementaire et du fonctionnement général du dispositif de Réussite éducative, nous verrons en effet que ce dernier prône encore un peu plus le développement d'une politique éducative territoriale, partenariale et transversale (IV).

I. LA POLITIQUE DE LA VILLE DES ANNÉES 1980 À NOS JOURS : UNE RECOMPOSITION DE L'ACTION PUBLIQUE LOCALE POUR FACE AUX MUTATIONS DE LA QUESTION SOCIALE EN FRANCE

I/ 1. Quelques repères historiques (1977-2008) : de la Politique de la Ville au Plan de Cohésion Sociale

Plusieurs étapes, plusieurs périodes, jalonnent la constitution de la politique de la ville en France. Nous nous proposons ici d'en faire une rapide présentation de manière chronologique¹³⁷.

L'histoire de la politique de la ville remonte à quelques années avant les premières lois de décentralisation, avec la mise en place en 1977 du programme Habitat et Vie Sociale (HVS) concernant la réhabilitation de quartiers d'habitat social. Si ce premier programme, considéré comme l'« ancêtre » de la politique de la ville, était déjà adossé à des conventions partenariales et impliquait un travail transversal et partenarial, la globalité souhaitée de l'action dans une démarche d'« accompagnement social et urbain » n'a été que très faiblement effective¹³⁸.

Puis, en 1981, l'année des premières émeutes dans le quartier des Minguettes (Lyon), est créée la Commission nationale pour le développement social des quartiers (CNDSQ), présidée par Hubert Dudebout, maire de Grenoble. S'amorce alors une période d'expérimentation d'opérations de développement social des quartiers dans les grandes villes de France qui se poursuivront jusqu'aux années 1990 et seront successivement inscrits dans les IXe et Xe plan de contrats État-Région en 1984 et 1989. La période de 1981 à 1983 sera aussi marquée par la parution de plusieurs rapports importants : celui de H. Dudebout « *Ensemble, refaire la ville* », celui de G. Bonnemaïson sur la prévention de la délinquance, et celui de B. Schwartz sur « l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ». Ces derniers aboutiront d'ailleurs à la création des Conseils de prévention de la délinquance et des missions locales d'insertion. La question de l'insertion sociale des jeunes apparaît donc déjà cruciale. Parallèlement se mettent

¹³⁷ Pour une vision plus précise des différentes mesures gouvernementales dans le domaine de la politique de la ville des années 1970 à nos jours, voir par exemple : Marie-Christine Jaillet, « La politique de la ville en France : histoire et bilan », *Regard sur l'actualité, La documentation française*, n°296, 2003, p. 1-62 ; et plus récemment : Joël Barthélémy, *Refaire la ville : sens et contradictions d'une politique sociale*, Rennes, Presses de l'EHESS, 2011, (« Politiques et interventions sociales »), p. 51-54.

¹³⁸ Jérôme David, « Politique de la ville : chronologie », *Revue française des affaires sociales*, vol. 3 / 3, 2001, p. 17.

en œuvre les premières lois de décentralisation qui renforcent le pouvoir des collectivités locales.

En 1984 est créé le Comité interministériel des villes (CIV), puis en 1988 la Délégation interministérielle à la ville (DIV) et le Conseil national des villes (CNV). C'est à ce même moment que l'appellation de Développement social des quartiers (DSQ) est remplacée par celle de Développement social urbain (DSU). L'enjeu est de ne plus traiter les quartiers pour eux-mêmes, mais de les penser dans leur rapport à la ville ou à l'agglomération¹³⁹.

En 1991 la loi d'orientation pour la ville (LOV) voit le jour (loi n°91-662 du 13 juillet). Sont mis en place les premiers Grands projets urbains (GPU) pour la restructuration, l'intégration et le développement de quartiers en grande difficulté. C'est également l'année où émergent de nombreux rapports où il est notamment question du service public dans les quartiers et où sont nommés sur les territoires 13 préfets à la ville. En 1993 est amorcé le plan de relance de la politique de la ville.

En 1994, 214 contrats de ville sont signés dans le cadre du XIe plan englobant 1300 quartiers en difficultés. En 1995, la loi d'orientation sur l'aménagement du territoire (loi n°95-115 du 4 février) voit le jour et prévoit des mesures spécifiques d'incitations fiscales pour le développement économique des territoires défavorisés. En 1996, un nouveau pacte de relance de la politique de la ville est annoncé et s'accompagne d'un zonage des territoires urbains (zones franches, zones de redynamisation urbaines, zones urbaines sensibles) qui bénéficient d'exonérations fiscales et de charges sociales afin de favoriser le développement de l'activité économique, et notamment des emplois.

Le rapport Sueur « Demain la Ville » qui préconise le développement de l'intercommunalité paraît en 1998. Cette même année est promulguée la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, dont le volet principal concerne le droit au logement. Dans la continuité du programme de lutte contre les exclusions, et du rapport sur la Veille éducative remis le 27 novembre 2001, le Ministre à la Ville officialise les conditions de mise en place des « cellules de Veille éducative » plus particulièrement dans les quartiers difficiles des communes en contrat de ville par la circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 du Ministre de l'Éducation et du Ministre délégué à la Ville.

En 1999 et 2000 apparaissent trois textes législatifs importants traitant de la question territoriale qui devaient s'articuler avec les contrats de ville : la loi dite « Voynet » sur l'aménagement et le développement durable des territoires (loi n°99-533 du 25 juin) ; la loi « Chevènement » relative au renforcement et à la simplification de la coopération

¹³⁹ *Ibidem*, p. 19.

intercommunale (loi n° 99-586 du 12 juillet) ; la loi de solidarité et renouvellement urbain dite « SRU » (loi n°2000-1208 du 13 décembre). En 2001, ce sont 247 contrats de ville qui sont signés pour la période 2000-2006 dont 70% sont intercommunaux. On observe également dans cette période une montée en puissance du budget alloué à la politique de la ville, ce dernier ayant augmenté de 40% entre 1999 et 2000 et de 70% de 2000 à 2001¹⁴⁰.

En 2003, la loi d'orientation et de programmation pour la Ville et la Rénovation Urbaine (loi n°2003-710 du 1^{er} août), dite « Loi Borloo », réoriente la politique de la Ville et prévoit un programme national de rénovation urbaine sur 5 ans. Dans cette perspective, l'Agence nationale de la rénovation urbaine (ANRU), est créée en 2004 pour instruire les dossiers de candidature et financer les projets de restructuration durable des quartiers.

Puis, en 2005, naît la loi de programmation pour la cohésion sociale (loi n°2005-32 du 18 janvier). C'est dans le cadre des programmes 15 et 16 de cette loi qu'est mis en place le dispositif de Réussite éducative. Ce dernier, dédié aux enfants de 2 à 16 ans les plus fragilisés, qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable, vise à les accompagner dès les premières années de leur scolarité en prenant en compte la globalité de leur environnement. Le dispositif s'organise autour d'équipes pluridisciplinaires qui prennent en charge les enfants dans le cadre d'un parcours individualisé hors temps scolaire.

En mars 2006, le Comité Interministériel des Villes met en place les nouveaux Contrats dits « Contrats Urbains de Cohésion Sociale » (CUCS) qui succèdent aux anciens Contrats de Ville. Le Contrat Urbain de Cohésion Sociale est un contrat passé entre l'État et les collectivités territoriales qui engage chacun des partenaires à mettre en œuvre des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants dans les quartiers connaissant des difficultés. Les CUCS sont signés entre le préfet et le maire, ou encore le président de l'intercommunalité, pour une période de trois ans et définissent un projet de développement pour chaque quartier. Entre 2006 et 2009, près de 490 contrats ont été signés, concernant près de 2200 quartiers. Dans le cadre des CUCS, plusieurs priorités d'intervention sont définies, pour lesquels l'État et les collectivités déterminent des programmes d'actions précis. Les domaines prioritaires sont : l'accès à l'emploi et le développement économique ; l'amélioration du cadre de vie ; la citoyenneté et la prévention de la délinquance ; la santé ; la Réussite éducative. Les objectifs d'intégration, de lutte contre les discriminations et d'accompagnement de la jeunesse sont sous-tendus de manière transversale dans l'ensemble des programmes d'actions.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 21.

Parallèlement à la mise en place des CUCS, l'État créé l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé)¹⁴¹ qui se substitue au Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations concernant l'ensemble des actions auparavant engagées par cet établissement public au titre de l'article L. 121-14 du code de l'action sociale et des familles. *« En réponse à la crise des banlieues de l'automne 2005, l'Acsé vise à renforcer l'efficacité de l'action de l'État en faveur des habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville, de l'intégration des personnes immigrées et issues de l'immigration et de la lutte contre les discriminations »*¹⁴². L'Acsé est l'organisme chargé de gérer les crédits alloués par l'État à la politique de la ville et à la politique d'intégration et de lutte contre les discriminations. Elle regroupe ainsi les fonds anciennement gérés par le FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) et la DIV (Délégation interministérielle à la ville).

Comme nous l'avons vu, la politique de la ville a émergé de manière concomitante aux premières lois de décentralisation et a ainsi accompagné le mouvement de redistribution des pouvoirs locaux qui en a découlé. Elle a offert un cadre de mise en œuvre et d'articulation aux interventions publiques locales en direction des quartiers défavorisés permettant, dans le même temps, de favoriser l'invention de nouveaux modes d'action publique où la logique de territorialisation l'emporte sur celle de la sectorisation. Nous souhaitons à présent nous arrêter un instant sur les mutations de l'action publique qu'illustrent les logiques d'intervention déployées dans le cadre de la politique de la ville, en montrant également en quoi la récente loi Borloo, si elle perpétue certains traits de la politique de la ville, marque tout de même des changements avec la logique antérieure.

I/ 2. La politique de la ville comme illustration d'une action publique en mutation : la place centrale des communes dans le pilotage de cette politique transversale et territorialisée

A travers le développement de la politique de la ville, l'État tentait de dépasser la logique d'action sectorielle en matière de politiques urbaines. D'une certaine manière s'opérait alors une approche expérimentale adossée à quatre particularités : « le ciblage (elle visait un nombre limité de quartiers), la globalité (il s'agissait d'une politique urbaine et sociale), la transversalité (plusieurs ministères étaient impliqués) et la citoyenneté par le recours aux

¹⁴¹ Agence créé par la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.

¹⁴² Source : http://www.lacse.fr/dispatch.do?sid=site/l_agence_new/_historique

associations »¹⁴³. La politique de la ville illustre bien les mutations de l'action publique qui ont eu cours à partir des années 1980 à travers la territorialisation des politiques publiques et l'essor de la logique contractuelle. L'enjeu était de proposer une réponse alternative aux difficultés des quartiers défavorisés face auxquelles les politiques sectorielles apparaissaient en partie inefficaces à travers une priorisation des moyens sur ces territoires. Dans cette perspective le contrat s'est avéré un instrument privilégié, car il permettait de favoriser l'articulation des cadres et objectifs définis par le pouvoir central avec des actions localement négociées et adaptées aux contextes des territoires ciblés. L'enjeu était d'autant plus important que les quartiers ciblés apparaissaient, malgré des problématiques communes, relativement hétérogènes au regard de situations diverses¹⁴⁴. Au delà de la flexibilité et de l'adaptabilité d'intervention offerte par le processus de contractualisation, cela permettait également de dépasser le découpage institutionnel des missions et compétences allouées à chacune des institutions locales dans le cadre de la décentralisation. Comme le souligne Renaud Epstein « Le contrat apparaissait tout particulièrement adapté à la politique de la ville, dont les thématiques d'intervention traversent les découpages en blocs de compétences »¹⁴⁵. Contractualisation et territorialisation de l'action publique sont deux processus qui se sont combinés dans le cadre de la politique de la ville pour faire émerger une politique territoriale et partenariale.

La mise en œuvre de la politique de la ville a permis de développer une approche contractuelle, transversale et expérimentale constituant un terrain fertile d'innovation des modes d'intervention publique qui va peu à peu se diffuser dans le reste des politiques publiques. En effet, parallèlement à la naissance et au développement de la politique de la ville, a lieu le déploiement du processus de décentralisation qui transforme le visage du système politico-institutionnel français. Les mutations observées, qui prennent appui sur la territorialisation de l'action publique, la contractualisation entre l'État et les collectivités, mais aussi l'essor d'un principe de gouvernance territoriale où la coproduction des politiques publiques est de mise, vont donner une place centrale au local. Cela s'est notamment traduit dans la littérature sociologique par un important regain d'intérêt pour l'action publique locale au début des années 1980¹⁴⁶. Après avoir été considéré comme le lieu de la résistance au

¹⁴³ Renaud Epstein, « Acte II, scène première : la fin de la politique de la ville ? », *Informations sociales*, vol. 1 / 121, 2005, p. 91.

¹⁴⁴ Jean-Bernard Champion et Maryse Marpsat, « La diversité des quartiers prioritaires : un défi pour la politique de la ville », *Économie et Statistique*, n°294, 1996, p. 47-65.

¹⁴⁵ Renaud Epstein, 2005, *op. cit.*, p. 92.

¹⁴⁶ Pour n'en citer que quelques uns : Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français*, Paris, Seuil, 1976, 477 p., (« Sociologie »). ; Albert Mabilleau, *Le système local en France*, Paris, Montchrestien, 1991, 158 p., (« Clefs Politiques »). ; Alain Bourdin, *La question locale*, Paris,

changement et du conservatisme, un frein à la modernisation de l'action publique, le local devient le lieu privilégié de l'innovation et de la démocratie. On a assisté à une transformation des représentations de l'échelon local. Ce dernier est aujourd'hui perçu comme un échelon pertinent, propice à l'expérimentation. Il permet l'adaptation et l'ajustement, « c'est à travers lui que l'on définit une politique »¹⁴⁷. Cette valorisation du local renvoie également à la recherche d'une meilleure efficacité de l'action publique, qui se traduit par une plus grande proximité des institutions, afin de répondre au mieux aux besoins des citoyens, ce qui suppose d'être au plus près des réalités sociales et territoriales. L'espace local apparaît donc comme une scène d'action publique à part entière, et on voit se mettre en œuvre une gestion publique territorialisée, où le territoire est considéré comme un construit social à aménager, mais aussi comme un moyen de mise en œuvre d'une action publique globale, transversale et contextualisée. Ce sont là les principaux enjeux qui étaient recherchés à travers la mise en œuvre de la politique de la ville, afin d'apporter une réponse adaptée, transversale, territorialisée et efficace aux nouvelles problématiques sociales (chômage, précarité, délitement du lien social...) qui se posaient dans les territoires les plus touchés. Comme le montrent Jacques Donzelot et Philippe Estèbe, la politique de la ville initie une transformation de l'appareil d'action publique dans son ensemble à travers une « nouvelle méthodologie de l'action publique »¹⁴⁸ où la notion de projet prend le pas sur celle de programme. Ces auteurs expriment le repositionnement de l'État qui en découle sous la formule d'« État animateur », ce dernier réduisant l'implication des administrations centrales au profit de celle des collectivités locales.

Dans le jeu de coopération locale, les communes occupent une place centrale, d'abord car les dispositifs de la politique de la ville s'organisent autour du binôme préfet-maire, mais aussi parce que les actions visent des quartiers précis des villes et ces dernières sont érigées comme la collectivité pilote de cette politique territoriale. Cela implique qu'elles sont apparues comme l'acteur coordinateur des autres collectivités partenaires intervenant dans le cadre de leurs missions respectives sur ces territoires. D'une certaine façon, la politique de la ville a favorisé l'appropriation par les collectivités locales, et notamment les communes, des compétences qui leur ont été transférées dans le cadre de la décentralisation, mais également amorcé un processus de coordination interinstitutionnelle au niveau local. Et cette logique se poursuit avec acuité dans le cadre de la nouvelle mouture que prend la politique de la ville, le

PUF, 2000, 253 p., (« Politique éclatée »). ; Muriel Tapie-Grime (dir.), *Les recompositions locales des formes de l'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2003, 184 p., (« Logiques sociales »).

¹⁴⁷ Muriel Tapie-Grime (dir.), 2003, *op. cit.*, p. 183.

¹⁴⁸ Jacques Donzelot et Philippe Estèbe, *L'État animateur : essai sur la politique de la ville*, Paris, Esprit, 1994, (« Ville et société »), p. 39.

plan de cohésion sociale reconnaissant les responsabilités des collectivités sur les politiques dont elles ont la charge. Toutefois, analysant les ruptures initiées par la loi Borloo par rapport à la politique de la ville antérieure, Renaud Epstein souligne que cette dernière introduit « une dissociation entre l'investissement sur le cadre bâti, dans le cadre d'un dispositif procédural recentralisé, et les interventions à caractère social (au sens large) qui sont renvoyées vers les politiques de droit commun ou laissées à la seule initiative des collectivités locales »¹⁴⁹. La requalification physique des lieux, la politique de rénovation urbaine, s'apparente à ce qu'il appelle « une politique nationale des villes », soutenue par l'ANRU. Les missions des collectivités sont recentrées dans le cadre de la politique de la ville sur l'intervention sociale menée en direction des populations de ces territoires défavorisés.

Comme nous l'avons vu, à travers la politique de la ville ainsi que les mutations qui ont traversé l'action publique en France ces trente dernières années, les administrations et les institutions locales ont pris l'habitude de développer des politiques publiques en partenariat. Pour autant, l'ancrage de ces pratiques ne signifie pas que cela se faisait, et se fait encore aujourd'hui, sans heurts ni difficultés. En effet, l'injonction à la coopération ne va pas de soi, toute politique transversale impliquant d'une certaine façon une restriction de l'autonomie sectorielle des partenaires concernés. Et le risque est aussi de voir s'agencer « un empilement de globalités partielles, reproduisant, au nom du combat contre la sectorisation, le cloisonnement qui était reproché au verticalisme »¹⁵⁰. Toute la difficulté de l'organisation et de la coordination du partenariat local, *a fortiori* dans le cas de la politique de la ville où les enjeux politiques et électoraux sont importants, est d'offrir un espace de coopération qui ne soit pas en contradiction avec l'identité professionnelle des partenaires, ni leur identité institutionnelle, c'est-à-dire leurs missions et compétences. Or, malgré les habitudes de partenariat qu'ont initiées un certain nombre de politiques publiques ces dernières décennies, dont la politique de la ville est un exemple illustratif, nous voyons à travers l'analyse des processus de réception des dispositifs récents que ces enjeux identitaires et institutionnels sont sans cesse réitérés et constituent encore aujourd'hui des tensions dans les systèmes locaux.

Et dans le jeu local, nous l'avons souligné, les communes apparaissent souvent comme la collectivité chef de file dans la mise en œuvre des dispositifs partenariaux à l'échelle de la ville ou de territoires spécifiques, l'institution pilote et coordinatrice de l'action publique locale territoriale, notamment dans le domaine de l'insertion sociale au sens large. Ce faisant, la ville traverse de nombreuses politiques sectorielles, intervient dans de multiples domaines

¹⁴⁹ Renaud Epstein, 2005, *op. cit.*, p. 95.

¹⁵⁰ Dominique Damamme et Bruno Jobert, « La politique de la ville ou l'injonction contradictoire en politique », *Revue française de science politique*, vol. 45 / 1, 1995, p. 3-30, p. 9.

d'action (le logement, l'emploi, l'insertion, le scolaire, la santé, la prévention de la délinquance...). On assiste alors à un brouillage des frontières entre les missions et compétences de chacun, le paysage politico-institutionnel devient flou et les acteurs locaux eux-mêmes peinent à s'y retrouver. Il faut dire que la politique de la ville a fait naître une diversité et une multitude de nouveaux dispositifs qui ont favorisé cette complexification du système d'action local, mais fait également émerger une forme d'intervention sociale revisitée qu'il convient de présenter.

I/ 3. Une pléthore de nouveaux contrats et dispositifs nés de la politique de la ville qui laissent entrevoir une forme d'intervention sociale revisitée

Depuis plus d'une trentaine d'années une multitude de dispositifs, de contrats, ont vu le jour dans le cadre des actions développées sous couvert de la politique de la ville, touchant à de nombreux domaines d'intervention, comme le montre le tableau récapitulatif suivant.

Tableau 2 : Quelques principaux dispositifs de la politique de la ville

Domaine	Dispositif	Description / Objectifs
<i>Médiation sociale</i>	Adultes-relais	Confier des missions de médiation sociale à des résidents des quartiers prioritaires de la politique de la ville. Peuvent bénéficier de ces postes (financés à 80% par l'État) des habitants des territoires prioritaires, d'au moins 30 ans et en recherche d'emploi.
<i>Santé</i>	Ateliers Santé Ville - ASV	Rapprocher acteurs et professionnels de la santé afin d'élaborer des programmes adaptés au niveau local et, si possible, avec la participation des habitants afin de réduire les inégalités sociales et territoriales en matière de santé et notamment d'améliorer l'accessibilité aux soins des personnes en situation précaire.
<i>Emploi et Insertion</i>	Plans Locaux pour l'Insertion et l'Emploi - PLIE	Services d'accompagnement à l'emploi pour l'accueil et l'accompagnement personnalisé de longue durée des demandeurs d'emploi de niveaux de qualification inférieur ou au maximum égal au niveau IV (niveau bac) et en difficulté d'insertion afin de les aider à trouver un emploi durable.
<i>Scolarité</i>	Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité - CLAS	Soutenir des actions en direction des jeunes et enfants scolarisés, du primaire au lycée. Ces actions se déroulent hors temps scolaire et sont distinctes des actions d'accompagnement éducatives mises en œuvre par les établissements scolaires.
<i>Prévention de la délinquance</i>	Contrats Locaux de Sécurité et de Prévention de la Délinquance - CLSPD	Ils réunissent et coordonnent tous les acteurs concernés par la prévention de la délinquance, la justice de proximité et la sécurité publique dans les communes.

Domaine	Dispositif	Description / Objectifs
	Ville-Vie-Vacances - VVV	Prévenir la délinquance dans les quartiers sensibles pendant les vacances scolaires, par le financement d'activités de loisirs à visée éducative.
<i>Prévention Sociale / Action Socio-familiale</i>	Réseaux d'Écoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents - REAAP	Les REAAP ont pour objectif d'accompagner les parents dans leurs fonctions éducatives, de renforcer et de susciter de nouvelles initiatives, en mettant en réseau les différents intervenants auprès des familles.
	Veille Éducative	Les cellules de Veille éducative ont vocation à mobiliser et coordonner les intervenants éducatifs et sociaux, les professionnels de l'insertion et de la santé pour repérer les jeunes en rupture ou en voie de rupture scolaire et de leur proposer une solution éducative et d'insertion. Il s'agit de prévenir les ruptures et organiser une continuité éducative des enfants et des jeunes et d'anticiper, au niveau local, les conséquences des situations d'échec et instaure une continuité éducative
	Programmes de Réussite éducative - PRE	Il s'agit d'apporter un soutien individualisé et personnalisé aux jeunes en fragilité, en prenant en compte la globalité de leurs difficultés scolaires, sanitaires et sociales. (...) Il s'agit donc de constituer une équipe (dite équipe de Réussite éducative) pluridisciplinaire, regroupant des professionnels du social, de l'éducatif, du sanitaire (psychologue, éducateur, orthophoniste, intervenants culturels...), pouvant intervenir dans ce cadre.

Nous pouvons considérer que ces différents dispositifs s'inscrivent dans le volet social de la politique de la ville. D'une manière générale, ces programmes d'action visent la réduction des inégalités sociales entre les territoires défavorisés et le reste du territoire national à travers une politique sociale qui se veut transversale, intersectorielle, développée dans les zones urbaines sensibles. Il s'agit pour les pouvoirs publics de faire face aux nouvelles problématiques auxquelles notre société est confrontée, et que l'on résume souvent sous le terme de « nouvelle question sociale ».

La politique de la ville est issue d'une vision où question sociale et question urbaine s'entrecroisent. Comme le note Marie-Hélène Bacqué : « ce qui caractérise le discours développé autour de la politique de l'aménagement du territoire comme de la politique de la ville, c'est l'assimilation de deux questions interdépendantes mais pourtant différentes : celle sociale de la perte de cohésion sociale, celle spatiale de la ségrégation spatiale et d'une urbanisation déséquilibrée des territoires. »¹⁵¹. Au delà de cette logique territorialisée qui cherche à concevoir une politique sociale globale pour des territoires ciblés, et par-là, des populations, catégorisées au regard de leur lieu de résidence, la politique de la ville impose un

¹⁵¹ Marie-Hélène Bacqué, « De la politique de la ville à l'aménagement du territoire : quel projet de société ? », *M (mensuel, marxisme, mouvement)*, n°70, juin 1994, p. 23.

nouveau référentiel d'action, « un nouveau modèle d'action sociale »¹⁵². Comme le résume Joël Barthélémy, il s'agit de substituer « l'action globale aux services parcellisés, le milieu ouvert à l'enfermement, la prévention au curatif, la promotion des individus à l'assistance, l'approche communautaire à l'individualisme »¹⁵³. La multiplicité d'initiatives qui transparaît à travers la pléthore de dispositifs émergents tente de répondre à la diversité des problèmes sociaux en expérimentant de nouvelles méthodes d'intervention, en développant une offre de service transversale. Pour François Dubet et Didier Lapeyronnie, s'observe une « rupture avec la tradition d'une action administrative rationnelle, continue et compartimentée, reposant sur des critères généraux, au profit d'actions ponctuelles, discontinues, spécifiques et transversales »¹⁵⁴. Les nouveaux dispositifs qui apparaissent sont « expérimentaux, dérogatoires, souples, exemplaires »¹⁵⁵, et font intervenir, à côté des professionnels du travail social, de nouveaux acteurs (adulte-relais, médiateurs sociaux et familiaux, coordinateurs, accompagnateurs scolaires...) dans une perspective de « pluridisciplinarité ». Ces nouvelles pratiques d'intervention publique sociale viendraient pallier l'inefficacité des politiques centralisées et sectorisées¹⁵⁶, sans pour autant que ces dernières ne disparaissent.

La politique de la ville se veut une forme de réponse à l'*exclusion sociale*, notion qui a pris un sens particulier avec l'accroissement du chômage dès les années 1980 et a été d'une certaine manière (re)officialisée dans les années 1990 dans les orientations des contrats de ville de l'époque au regard de la dégradation de la situation de l'emploi en France¹⁵⁷. En miroir de cette notion d'exclusion sociale¹⁵⁸, les notions de *lien social* et de *cohésion sociale* se sont récemment imposées dans l'univers sémantique de la politique de la ville, et plus largement des politiques sociales, à côté du thème de la lutte contre les inégalités sociales, devenu le leitmotiv de ces politiques publiques. L'enjeu est aujourd'hui de restaurer le lien social et la cohésion de notre société. Pour ce faire les politiques publiques, et *a fortiori* sociales, s'appuient sur des principes de participation, de mobilisation, d'activation des usagers, ces derniers ne devant plus seulement être considérés comme tels, mais comme des acteurs et des citoyens. En d'autres termes, l'intervention sociale telle qu'elle a été promulguée à travers la politique de la ville cherche à favoriser l'implication et la participation de l'ensemble des acteurs de terrain, y compris les usagers eux-mêmes. De la même manière, la logique de

¹⁵² Bruno Jobert, *Le social en plan*, Paris, Les éditions ouvrières, 1981, 258 p., (« Politique sociale »).

¹⁵³ Joël Barthélémy, 2011, *op. cit.*, p. 55.

¹⁵⁴ François Dubet et Didier Lapeyronnie, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 1992, 245 p., (« L'Épreuve des faits »).

¹⁵⁵ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 36.

¹⁵⁶ Pierre Rosanvallon, 1995, *op. cit.*

¹⁵⁷ Serge Paugam, *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996, 582 p., (« Les Textes à l'appui »).

¹⁵⁸ Joël Barthélémy, 2011, *op. cit.*, p. 95-99.

contractualisation ne vaut pas seulement pour l'État et les collectivités ou les institutions locales entre elles, mais également entre les services publics et leurs usagers. En effet, nombre des nouveaux dispositifs que nous avons présentés précédemment induisent la formalisation d'un contrat entre l'institution et le bénéficiaire (PLIE, CLAS, VVV...).

Ces nouvelles prestations, ces nouvelles logiques d'action, traduisent également une forme d'hybridation de l'action sociale entre une approche assurancielle et assistancielle¹⁵⁹. Les politiques menées au nom de la lutte contre les exclusions et la promotion de la cohésion sociale ne cherchent plus seulement à préserver la société contre les conséquences collectives de la pauvreté, mais les droits des individus au regard des conséquences individuelles de cette dernière¹⁶⁰.

Les dispositifs issus de la politique de la ville visent des territoires précis, ciblant par conséquent les populations qui y résident. Mais nombre des mesures s'adressent plus particulièrement aux enfants et aux jeunes, ainsi qu'à leurs parents, vivant dans ces quartiers dits « prioritaires ». Nous avons ainsi assisté dès la fin des années 1990 à un développement important de politiques « éducatives » contractuelles et partenariales pilotées par les villes. Les municipalités ont en effet pris une place primordiale dans ce champ d'action publique.

II. L'ESSOR DES POLITIQUES « ÉDUCATIVES » TERRITORIALES, PARTENARIALES ET CONTRACTUELLES OÙ LA MAIRIE APPARAÎT COMME LA COLLECTIVITÉ « CHEF DE FILE »

Si les politiques publiques se sont plus fortement intéressées à la jeunesse et à la famille ces dernières décennies, c'est tout d'abord en réponse à une question sociale. Et si l'exigence de la gestion publique des risques sociaux est toujours aussi présente, elle l'est de plus en plus en référence à un croisement des risques sociaux avec les risques familiaux¹⁶¹. Dans cette perspective la « question éducative » s'est invitée sur l'agenda politique pour devenir, peu à peu, un point stratégique reliant question sociale et question familiale. En conséquence, nous avons vu se développer une multiplicité de contrats et de dispositifs traitant de cette question, qui reflètent tout à fait les recompositions de l'action publique locale que nous avons

¹⁵⁹ Michel Borgetto, « Logique assistancielle et logique assurancielle dans le système français de protection sociale : les nouveaux avatars d'un vieux débat », *Droit social*, n°1, 2003, p. 115-124.

¹⁶⁰ Sur cette question, voir notamment : Jacques Donzelot (dir.), *Face à l'exclusion : le modèle français*, Paris, Esprit, 1991, 227 p. ; Tony Atkinson, Jacques Freyssinet, Michel Glaude [et al.], « Pauvreté et exclusion », Paris, Conseil d'analyse économique, Rapport n°6, La Documentation française, 1998.

¹⁶¹ Jacques Commaille et Claude Martin, 1998, *op. cit.*, p. 102.

évoquées précédemment, et ont ainsi transformé le système d'action socioéducative local (1). Aux côtés de l'institution scolaire, acteur éducatif historiquement central, l'ensemble des institutions et collectivités locales sont invitées à s'investir dans ce large domaine d'action publique. L'éducation est aujourd'hui une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs locaux. Les communes s'y sont investies de manière croissante, intervenant au niveau du scolaire, de l'action socio-familiale, de la prévention sociale, etc., devenant peu à peu des acteurs éducatifs à part entière. Il faut dire que les récentes politiques éducatives, qui ont été initiées par l'État, se caractérisent par la préconisation d'un pilotage à l'échelle de la ville, les municipalités devenant ainsi les coordinatrices du réseau socioéducatif local, les animatrices d'une politique éducative territoriale. S'observe alors un processus de légitimation des villes concernant la question éducative (2).

II/ 1. Contrat Éducatif Local et Veille Éducative, des dispositifs illustratifs de la recomposition de l'action socioéducative locale

Nous avons évoqué à travers la politique de la ville la pléthore de dispositifs et contrats survenue ces dernières décennies visant des territoires prédéfinis. Parallèlement, se sont également développées des politiques « éducatives » à l'échelle des communes visant la mise en cohérence et l'articulation des interventions des différentes institutions et collectivités en direction des enfants et des jeunes à côté du temps scolaire. C'est notamment le cas du Contrat Temps Libre (CTL), du Contrat Enfance Jeunesse (CEJ), du Contrat d'accompagnement à la Scolarité (CLAS), ou encore du Contrat Éducatif Local (CEL). Nous souhaitons nous arrêter un instant sur cette dernière politique contractuelle mise en œuvre par les municipalités, afin de montrer en quoi elle témoigne d'une gestion particulière de la question éducative au niveau local.

Depuis 1998, l'État propose aux collectivités territoriales d'engager des Contrats Éducatifs Locaux (CEL). Cette politique publique est de nature constitutive, ce qui implique que le cadrage établi par l'État porte principalement sur la codification des espaces et les modes de pilotage¹⁶², mais laisse à l'initiative locale la structuration des échanges et des partenariats, la construction des scènes d'actions, ainsi que la définition des contenus. Il s'agit de réarticuler plusieurs secteurs d'intervention (sociale, familiale, loisir, scolaire, urbaine), et par

¹⁶² Sur cette question voir notamment : Patrice Duran et Jean-Claude Thoenig, 1996, *op. cit.* ; Jean-Pierre Le Bourhis et Pierre Lascoumes, « Le bien commun comme construit territorial. Identités d'action et procédures », *Politix*, vol. 11 / 42, 1998, p. 37-66.

conséquent plusieurs acteurs. L'État invite ainsi les diverses institutions et collectivités locales (Mairie, Conseil général, Caisse d'Allocation Familiale, Direction départementale de Jeunesse et Sports, Éducation nationale...) à articuler et à coordonner leurs multiples interventions péri et extra scolaires. Le CEL se veut donc une politique intersectorielle, interinstitutionnelle, un espace de coordination local. Comme le souligne Ingrid Voléry : « il devient un « méta-contrat » devant rassembler « Contrats Enfance », « Temps Libre », « d'accompagnement à la scolarité », les « contrats de ville », ainsi que tous les réseaux et dispositifs ciblant de près ou de loin les jeunes et leurs familles »¹⁶³. L'objectif est d'aboutir à l'élaboration d'un Projet Éducatif Local (PEL) conçu et partagé par l'ensemble des partenaires impliqués dans l'éducation des enfants et des jeunes. Cela implique que ce projet local associe et articule les projets d'établissements scolaires avec les politiques municipales de l'enfance et de la jeunesse¹⁶⁴. Par le déploiement de cette politique éducative locale les villes se sont peu à peu imposées comme acteur à part entière de ce domaine d'action publique, ces dernières étant les maîtres d'œuvre du contrat, mais cela leur a surtout permis de s'imposer comme des pilotes légitimes, ou du moins légitimés par l'État. Toutefois, comme l'a montré Ingrid Voléry dans son analyse de la mise en œuvre du Contrat Éducatif toulousain à l'aune de l'émergence d'un mode de gouvernement éducatif local, le pilotage municipal n'a pas été aisé au départ, au regard, d'une part, de « l'hétérogénéité des missions et des modes d'organisation de ses services », et, d'autre part, de la lutte des places observée entre les différents partenaires impliqués aux positionnements différenciés¹⁶⁵. Cela étant dit, le Contrat Éducatif Local a ouvert la voie à une gouvernance éducative territoriale relativement effective où les communes ont gagné en légitimité et exercent leur capacité de pilotage. Nombre de communes ont ainsi réorganisé leurs services municipaux autour de services intitulés « Enfance-Jeunesse », « Éducation », « Éducation Famille », ou encore « Éducation Parentalité », chargés de coordonner et de mettre en œuvre le Projet Éducatif Local. Pour exemple, à Toulouse, de 2006 à 2009, un service spécifique, la « Mission Éducation Famille » était chargé d'animer le PEL, à travers des comités techniques et de pilotage réunissant les différents partenaires institutionnels, mais également à l'échelle municipale par la coordination des différents services de la ville concernés (Sport, Culture, Loisirs, Scolaire...). Se met alors en place, à côté du temps scolaire, une gestion éducative publique territorialisée.

¹⁶³ Ingrid Voléry, *Administrer les bien-être juvéniles : le contrat éducatif local : l'émergence d'un mode de gouvernement local et social*, Thèse de doctorat en Sociologie, UTM, 2005, p. 83.

¹⁶⁴ Cf. Circulaire du 20 octobre 2000 relative au CEL.

¹⁶⁵ Ingrid Voléry, 2005, *op. cit.*, p. 125-180. (Voir notamment le chapitre 3 « Le CEL à Toulouse : contexte politico-institutionnel et enjeux de gestion publique territoriale »)

L'action publique locale en direction de la jeunesse s'est largement modifiée cette dernière décennie, caractérisée par une multiplicité de dispositifs impliquant une diversité d'institutions et de professionnels divers, et par un mode de prise en charge du public (enfants, jeunes, parents) à la fois collectif et individuel. En effet, aux côtés de dispositifs tels que les Contrats Éducatifs Locaux, où se jouent l'organisation et la cohérence de l'action éducative locale globale, sont apparus ces dernières années des dispositifs tels que la Veille éducative¹⁶⁶.

Le dispositif de Veille éducative, créé en 2001, est défini comme *« une forme nouvelle de travail collégial qui repose sur le croisement des logiques institutionnelles et professionnelles. Elle s'appuie sur les compétences des différents partenaires de l'action éducative : parents, enseignants, mais aussi associations et élus en les mettant en réseau, sans confusion des responsabilités et des rôles de chacun. »*¹⁶⁷. Il a pour objectif de rétablir un « parcours scolaire interrompu », par la réinsertion scolaire ou, lorsque cela n'est plus possible, *« de construire pour chaque jeune un parcours individuel organisé autour d'un emploi du temps structurant, d'un lieu d'accueil et d'un projet »*¹⁶⁸. Il s'agit donc de rechercher avec chaque jeune une solution éducative qui lui permette de trouver une voie d'insertion sociale, et si cela se peut, d'insertion professionnelle. Ce dispositif est centré sur la lutte contre l'échec scolaire, mais se veut répondre aux problématiques scolaires par des réponses plus larges dépassant le cadre scolaire. Il s'inscrit dans une démarche de prévention socioéducatif et tente de développer une approche individualisée des problématiques des enfants et des jeunes repérés par la communauté éducative en difficulté. Car, comme pour le Contrat Éducatif Local, ce dispositif a vocation à réunir et à coordonner l'ensemble des institutions et collectivités du territoire impliquées dans des interventions éducatives. Et c'est à la commune, sous l'autorité du maire, qu'il revient de coordonner l'ensemble des acteurs et de piloter le dispositif. La mise en œuvre concrète du dispositif passe par la création au niveau local de deux instances : le comité de pilotage qui réunit, au moins une fois par an, les responsables des institutions partenaires (services municipaux concernés, services sociaux du Conseil général, CAF, Éducation nationale, Jeunesse et Sports, secteur pédopsychiatrique...) ; et la « cellule de veille éducative » qui est l'instance technique où siègent les professionnels de terrain de ces différentes institutions (directeurs d'école, animateurs, assistantes sociales,...) et qui se réunit de manière régulière tout au long de l'année. L'animation de la

¹⁶⁶ Pour rappel, dans le cadre du plan de cohésion sociale et du programme de lutte contre les exclusions, le dispositif de Veille éducative a été mis en place dans les quartiers « difficiles » des communes en Contrat de Ville par la circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 et la circulaire du 1^{er} ministre du 21 janvier 2002.

¹⁶⁷ Circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 du Ministre de l'Éducation et du Ministre délégué à la Ville

¹⁶⁸ *Ibidem*.

cellule technique est assurée par un coordinateur local nommé par le maire et intervenant déjà dans un service municipal (le plus souvent dans le domaine de l'animation). L'objectif intrinsèque est de structurer, de coordonner et d'animer un réseau socioéducatif local, favorisant la mise en cohérence des interventions, mais également la mutualisation des moyens. A travers la cellule technique, ce dispositif vise « *en amont de toute mesure pénale à mettre en réseau les différents partenaires de l'action socio-éducative (sans confusion des responsabilités et des rôles) qui organisent une continuité éducative destinée aux jeunes en rupture scolaire ou risquant de l'être* »¹⁶⁹. Le public visé concerne les enfants et les jeunes de 2 à 16 ans, et si, dans les textes, ce dispositif doit être prioritairement mis en œuvre sur les quartiers ciblés par la Politique de la ville, il peut être étendu à d'autres territoires. Ainsi, des communes qui n'ont pas de Zones Urbaines Sensibles (ZUS) peuvent très bien mettre en œuvre ce dispositif, cela dépend avant tout de la volonté politique, mais aussi financière, des élus. Car concernant le financement des cellules de Veille éducative, « *il doit être prioritairement recherché à partir des moyens existants et de ceux qui peuvent être mobilisés au plan local, notamment dans le cadre du contrat de ville* »¹⁷⁰. Ce dispositif ne bénéficie pas d'un soutien financier de l'État, même si des moyens supplémentaires peuvent être accordés par le Fond Interministériel pour les Villes (FIV) pour le lancement et la mise en œuvre des cellules. D'une manière générale, la Veille éducative est un dispositif de prévention, complémentaire aux services de Droit Commun. Il n'a pas vocation à prendre en charge des jeunes en très grande difficulté. Toutefois, à travers les discussions, les échanges entre professionnels, ce dispositif doit permettre aux acteurs locaux de trouver des stratégies pour aider les jeunes qui sont « à la marge ». A travers son caractère partenarial et transversal, ce dispositif a vocation à favoriser la coopération interprofessionnelle, la mutualisation et la mise en cohérence des ressources, et par-là la réactivité des réponses. Si ce dispositif ouvre la possibilité d'étudier et de prendre en charge des situations individuelles, sur le terrain les expériences montrent que le travail est souvent davantage centré sur la construction de projets collectifs, partenariaux, que sur une approche individualisée¹⁷¹. Le partage d'informations autour de situations individuelles d'enfants, notamment nominatives, nécessite en effet la construction et l'adhésion des partenaires à un cadre déontologique prédéfini. Or, l'ensemble

¹⁶⁹ Circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 du Ministre de l'Éducation et du Ministre délégué à la Ville

¹⁷⁰ Fiche technique supplément de la Lettre de la DIV n°75

¹⁷¹ Mes propres expériences (en tant que chargée d'étude à PRISM) d'accompagnement de communes de l'agglomération toulousaine à la mise en œuvre et à l'animation de cellules techniques de Veille éducative témoignent d'un investissement plus important des professionnels de terrain dans le cadre de montage d'actions et de projets collectifs (ex. : café des parents, conférence en direction des parents, actions culturelles,...). L'étude partagée de situations individuelles restent encore peu investie.

des acteurs se retrouvant « autour de la table » dans le cadre des cellules de veille ne partagent pas les mêmes cadres d'intervention professionnels. Seuls les travailleurs sociaux et médicaux ont une obligation légale de respect du secret professionnel. Ces derniers freinent donc largement le développement de ce type de pratique, considérant qu'ils sont les seuls, au regard de leur mandat et de leur cadre professionnel, habilités à pouvoir partager des informations nominatives individuelles.

Qu'il s'agisse du Contrat Éducatif Local ou de la Veille éducative, ces deux récents dispositifs témoignent de l'institutionnalisation du partenariat socioéducatif local autour d'instances, d'espaces, formalisés dans des cadres réglementaires. Se met en œuvre une forme de gouvernance éducative locale illustrative des recompositions que l'action publique connaît depuis ces dernières décennies. Ces nouvelles politiques locales cherchent à favoriser l'articulation des interventions des différents acteurs locaux et leur mise en cohérence. Il s'agit de dépasser les logiques sectorielles qui ont montré leurs limites, au profit d'une approche territorialisée, transversale et partenariale. L'État recherche ainsi une meilleure efficacité de l'action publique locale pour faire face aux problématiques sociales actuelles tout en favorisant la mutualisation des moyens. Plus que l'efficacité, c'est l'efficience de l'action publique qui est en jeu. Cela transparaît clairement à travers la Veille éducative qui ne s'est pas accompagnée d'un investissement financier particulier. Le déploiement de ces politiques procédurales s'appuie principalement sur l'initiative et la volonté des acteurs locaux de s'engager dans ces dispositifs. Et si le partenariat est de mise, la structuration et la régulation de la coopération interinstitutionnelle sont laissées à la discrétion des acteurs locaux. D'autre part, dans le CEL comme dans la Veille éducative, c'est à la municipalité que revient le rôle de coordination et de pilotage interinstitutionnel, qui devient ainsi peu à peu un acteur clé du système socioéducatif local. Cela est particulièrement observable dans le cas de la Veille éducative. En effet, dans le CEL, il s'agit principalement de construire le sens d'une politique éducative locale, à travers l'élaboration de grands principes d'action partagés entre les différents partenaires¹⁷². Il est ainsi davantage question de référentiels d'action que du développement d'interventions nouvelles. La ville tient principalement un rôle de coordination et de pilotage ; le déploiement de son activité reste centré sur les secteurs déjà investis auparavant, notamment dans le domaine de l'animation et de l'accueil de loisirs. Alors que dans le cadre de la Veille éducative, les choses apparaissent plus opérationnelles à travers la construction de réponses effectives, innovantes, en direction d'un public ciblé. Au-

¹⁷² Ingrid Voléry, 2005, *op. cit.*

delà de sa mission de coordination et d'animation, la ville devient peu à peu un acteur socioéducatif à part entière, développant des actions qui dépassent ses secteurs traditionnels d'intervention. Le système d'acteurs socioéducatif s'est modifié, d'une part, à travers des modes de régulation en évolution, et, d'autre part, par la légitimité et la capacité d'action croissantes des villes dans ce domaine d'action publique transversal. L'éducation est ainsi devenue une responsabilité partagée par une multiplicité d'acteurs.

II/ 2. La question éducative : une responsabilité partagée, mais une légitimation croissante des villes

L'action publique actuelle repose sur des processus de coopération, d'interaction, de régulation et de négociation entre une diversité d'acteurs. Aujourd'hui, aucun acteur ne peut se confronter seul aux problèmes publics. Ainsi, comme le notent Nathalie Bertrand *et al.*, « si la collectivité locale garde un rôle d'orientation et de pilotage, elle compose avec d'autres institutions, publiques ou privées, obéissant à leurs propres logiques d'intérêt et/ou exerçant des responsabilités sur des domaines de compétences tantôt partagés, tantôt disputés, mais jamais absolument étanches ou autonomes »¹⁷³. Les politiques éducatives et de jeunesse ont aussi été le théâtre de cette évolution. Nous l'avons vu à travers les exemples du CEL et de la Veille éducative, où la capacité d'intervention même de ces dispositifs est tributaire du niveau de coopération entre les acteurs locaux. D'autre part, ils illustrent bien comment l'État a contribué à faire des communes des acteurs pilotes dans la mise en œuvre de politiques éducatives.

Dominique Glasman identifie deux éléments de contexte qui viennent expliquer la montée en puissance des villes sur la question éducative, ou, pour reprendre ses termes « une plus grande "assurance" des villes »¹⁷⁴. D'une part, avec la décentralisation, les collectivités locales ont de plus en plus pris le relais de l'État pour des responsabilités qu'il assumait naguère. D'autre part, nous avons assisté conjointement à un transfert aux instances européennes d'un certain nombre de prérogatives. Ces deux facteurs ont fait des communes des acteurs de première ligne, investissant de manière croissante dans le domaine, tant qualitativement que quantitativement¹⁷⁵, et ont ainsi favorisé leur légitimation. Cela a notamment permis aux

¹⁷³ Nathalie Bertrand, Yves Gorgeu et Patrick Moquay, 2001, *op. cit.*, p. 6.

¹⁷⁴ Dominique Glasman, « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », in Alain Faure, Anne-Cécile Douillet (dir.), *L'action publique et la question territoriale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 119.

¹⁷⁵ Concernant les écoles primaires, les dépenses essentielles à leur vie « matérielle » sont prises en charge par les communes ; auxquelles il faut ajouter la mise en œuvre de multiples politiques et dispositifs (CLAS, CLAE,

maires, et plus particulièrement ceux des grandes villes, de se sentir davantage assurés d'un certain pouvoir dans le champ des politiques éducatives et de rééquilibrer d'une certaine manière les relations aux services déconcentrés de l'État. D'autre part, au-delà de cette légitimation « institutionnelle », c'est aussi une légitimation « symbolique » à laquelle nous assistons. En effet, l'idée semble aujourd'hui largement acquise et admise que les villes sont les principaux acteurs garants du « lien social ». En témoigne leur implication dans une multiplicité de domaines qui concernent directement la vie de leurs administrés (éducatif, santé, emploi, environnement, sécurité...). Elles sont aussi porteuses d'un certain nombre de valeurs, d'une certaine idéologie de la République, où les thèmes de mixité (sociale, culturelle, de genre...), d'égalité, de solidarité, sont largement prégnants. De cette façon, elles prennent explicitement le relais de l'État en tant que garant de la cohésion et de la paix sociale. L'engouement autour de la démocratie de proximité¹⁷⁶ tend à privilégier un déploiement de l'action publique au plus près des citoyens et en concertation avec ces derniers. L'idée sous-jacente est que la gestion de proximité favoriserait, non seulement la démocratie, mais aussi l'intégration, le vivre ensemble, le lien social. Cette résurgence idéologique, si l'on peut dire, du local dans le traitement des affaires publiques, et plus précisément de la question sociale (mais également urbaine), nous semble avoir contribué à faire des villes des acteurs légitimes et impliqués, devenus incontournables.

La légitimité qu'ont peu à peu gagnée les municipalités dans le champ éducatif est réaffirmée dans un document du Conseil National des Villes de 2004¹⁷⁷ dans lequel le partenariat éducatif local apparaît comme un enjeu majeur et où les communes occupent une place de choix. Ce document tente, dans le même temps, de rassurer les inquiétudes, émanant notamment de l'Éducation nationale, de voir le système éducatif se « privatiser » ou se « municipaliser », au regard de la prise de pouvoir grandissante des villes dans le domaine éducatif. Mais il cherche également à favoriser, voire imposer, le partenariat entre les acteurs locaux, tentant ainsi de répondre aux plaintes de certains élus qui rencontrent des « blocages liés aux difficultés de coopération avec l'Éducation nationale sur le terrain »¹⁷⁸. Ce document du CNV part d'un double constat. D'une part, « les questions urbaine, sociale et scolaire sont

CLSH, Veille éducative, ateliers divers dans les écoles, etc.) qui ont pesé de manière croissante dans les budgets communaux, mais aussi intercommunaux, un certain nombre de ces politiques étant parfois gérées au niveau communautaire.

¹⁷⁶ En témoigne la Loi n°2002-276 du 27 février 2002 relative à « la démocratie de proximité » ou encore la récente réformes des collectivités qui réaffirment la légitimité du local, et notamment des communes, dans la gestion d'une diversité de problèmes publics.

¹⁷⁷ « Politique de la ville et éducation : quels enjeux pour l'avenir ? », Avis et propositions du Conseil national des villes à monsieur le Ministre délégué à la ville et à la rénovation urbaine, Janvier 2004, 18 p.

¹⁷⁸ *Ibidem*, p. 3.

étroitement imbriquées », et, d'autre part, l'école ne peut à elle seule faire face à ces problématiques et doit travailler en étroite collaboration avec les autres acteurs du territoire. Face aux mutations de la famille et à l'évolution des problématiques de la jeunesse, le champ de « l'éducatif » s'est peu à peu modifié. Le rôle des collectivités locales dans ce domaine d'action publique est devenu central, en lien avec la recomposition et la territorialisation de l'action publique. Nombre de dispositifs, impliquant des collaborations entre l'Éducation nationale, d'autres administrations et des collectivités locales, ont fortement contribué au développement du champ de « l'éducatif » au cours des deux dernières décennies.

III. L'ARRIVÉE DE LA VILLE COMME NOUVEL ACTEUR SOCIOÉDUCATIF : UNE FRAGILISATION DU SYSTÈME TRADITIONNEL AU REGARD D'UN MODE DE RÉGULATION INSTITUTIONNEL EN MUTATION

Comme nous l'avons vu, dans nombre de politiques développées en direction des territoires défavorisés, la logique consiste à institutionnaliser un traitement social inégalitaire pour parvenir à davantage d'égalité là où les politiques de droit commun, par nature égalitaires, apparaissent peu efficaces. C'est bien cette logique qui est sous-tendue par toutes les actions, auparavant inscrites dans la Politique de la Ville et aujourd'hui dans le plan de cohésion sociale, c'est-à-dire, comme le soulignait déjà il y a plus de 20 ans Jacques Ion : « ne pas se contenter de mesures nationales, descendre au plus près du « terrain », au plus près des problèmes concrets des acteurs concernés (...) ; bref, traiter spécifiquement le spécifique »¹⁷⁹. L'individu ne doit plus être considéré comme un simple bénéficiaire ou ayant-droit mais comme un individu citoyen, à la fois considéré comme membre de la nation, détaché de toutes attaches particulières (famille, classe, corporation...) et reconnu dans sa singularité. Le mythe éducatif sur lequel reposait le travail social a ainsi été largement remis en question au profit d'un « idéal participatif » où chacun doit être acteur de sa propre trajectoire, sa propre destinée, au nom de la critique des mesures d'assistance généralisées. Dans cette perspective le travail social tend à combler l'espace entre « l'atome-individu et l'État »¹⁸⁰, à recréer du lien social à partir des particularités même des individus. La logique conduit donc, dans le traitement de la question sociale, à ne plus prendre en compte de grandes catégories sociales,

¹⁷⁹ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 147.

¹⁸⁰ Didier Le Gall, Claude Martin et Marc-Henry Soulet (dir.), *L'éclatement du social : crise de l'objet, crise des savoirs ?*, Caen, Université de Caen, CRTS, 1989, 307 p., (« Les Frontières du social »).

mais bien chaque individu dans sa spécificité. Dans cette perspective, la reconnaissance et la prise en compte individuelle conduiraient à favoriser le sentiment d'appartenance à la société, à la nation, et restaurer ainsi la cohésion sociale. Tout ceci n'est bien évidemment pas nouveau. Les travailleurs sociaux mobilisent depuis longtemps la logique participative et individualisée, qui transparaît largement dans les politiques sociales, et notamment d'insertion, mises en œuvre depuis les années 1980 (le RMI en est l'un des exemples les plus marquants). Cependant, cette logique que l'on pourrait qualifier d'« an-égalitaire », n'est plus seulement portée par le bas, par les acteurs de terrain, mais est aujourd'hui largement préconisée par l'État lui-même.

D'autre part, la montée du pouvoir des collectivités locales, qui a découlé de la décentralisation, a conduit les acteurs à produire des solutions négociées. La réforme décentralisatrice s'est aussi caractérisée par une distinction des compétences qui ne s'adosse pas à la nature des problèmes publics. En conséquence, la structure de l'action collective repose aujourd'hui sur la recherche d'une meilleure articulation entre les différentes instances afin d'opérer une résolution croisée des problèmes publics, qui ne correspondent pas de manière stricte aux champs de compétences de chacun des acteurs¹⁸¹. C'est cette logique qui a généré un accroissement des relations entre les niveaux de gouvernement, des partenariats interinstitutionnels. Bien évidemment, cette gestion partenariale passe par une confrontation des intérêts, des processus de négociation, mais également la recherche de compromis. Le problème, qui est toujours d'actualité, est donc celui de la régulation, au sens de capacité d'arrangements, entre les différents acteurs locaux. Il faut dire que le système local en France se caractérise par sa complexité et la fragmentation de ses entités constitutives. Une fragmentation horizontale, résultant de « l'éparpillement des structures », mais aussi verticale au regard de leur « superposition institutionnelle sans que le partage, parfois le recoupement de leurs attributions, ne soient nettement déterminés »¹⁸². La décentralisation a offert aux institutions territoriales davantage d'autonomie et des compétences propres, mais a également complexifié le système politico-administratif local. Depuis ces dernières décennies, les communes et les intercommunalités ont pris une place de plus en plus prégnante dans l'espace local, investissant des champs d'intervention parfois proches de ceux de l'Éducation nationale et du Conseil général en matière d'action sociale ou encore de prévention de la délinquance. Nous avons vu apparaître depuis les années 1980 une multitude de dispositifs pilotés par les communes et développés en partenariat avec les autres acteurs locaux. Les municipalités sont

¹⁸¹ Patrice Duran, 1999, *op. cit.*

¹⁸² Albert Mabileau, 1991, *op. cit.*, p.50

aujourd'hui des acteurs socioéducatifs incontournables avec lesquels les autres institutions et collectivités locales doivent composer. A côté de la logique partenariale promue à travers les différents contrats et dispositifs apparus au cours des années 2000, les politiques sociales ont d'une manière générale été traversées par de nouvelles logiques d'intervention. On voit en effet se développer une action sociale qui favorise la contractualisation avec les usagers, impliquant ce que certains appellent l'activation des prises en charge, ainsi que l'individualisation des accompagnements à travers une approche au cas par cas. Et ces logiques d'intervention ne nous semblent pas se cantonner à l'action sociale, mais se déployer aussi dans le champ de l'éducatif, voire au sein même de l'institution scolaire.

Tout ceci vient modifier les relations entre les municipalités et les autres acteurs du territoire, renversant d'une certaine manière les rapports de force dans le jeu institutionnel. Et ces changements ne sont pas seulement liés à la légitimation croissante des villes sur les questions sociale et éducative, mais également aux évolutions que connaissent les autres collectivités et institutions locales impliquées dans le jeu, notamment les travailleurs sociaux « traditionnels » intervenant le plus souvent dans les services départementaux d'action sociale (1), mais également l'école (2).

III/ 1. Le travail social : un secteur confronté à l'émergence d'une multiplicité de nouveaux intervenants sociaux issus des nouveaux dispositifs partenariaux

Tout d'abord, les travailleurs sociaux « traditionnels » se caractérisent par des logiques d'intervention qui leur sont propres, des référentiels et des pratiques professionnelles qui en faisaient des métiers spécifiques. Mais la multiplicité des intervenants sociaux issus des récents dispositifs territorialisés, notamment inscrits dans le cadre de la politique de la ville, ainsi que les transformations des modes d'intervention sociale, ont peu à peu fragilisé le secteur historique du travail social (2.1). Face à la difficulté de traitement de la question sociale, son efficacité a été remise en cause et les travailleurs sociaux ont dû composer avec de nouveaux partenaires. A côté des conseils généraux, les municipalités sont en effet peu à peu devenues des acteurs de plus en plus importants dans l'action sociale. En conséquence, comme pour l'école, les relations entre les municipalités et le Conseil général ont évolué, créant des tensions au sein du système socioéducatif local (2.2).

III/ 1.1. Les mutations du travail social : des logiques d'intervention remises en cause avec l'arrivée d'une multiplicité d'intervenants sociaux

Dès le début des années 1970 s'observe une vaste « montée en charge de l'État dans le travail social »¹⁸³, comme en témoigne la création en 1971 de la Direction de l'Action Sociale du ministère de la Santé et les nombreuses mesures qui s'ensuivent visant à moderniser ce qu'on appelait encore il y a peu « l'aide sociale ». Ce passage de l'aide sociale à l'action sociale marque l'implication croissante de l'État pour imposer ses régulations afin d'homogénéiser et de contrôler les pratiques¹⁸⁴. Le travail social est développé à l'aune de techniques particulières de prises en charge individualisées et d'un ciblage de plus en plus précis des populations. Le travail social est ainsi placé dans cette situation paradoxale où, dans le cadre d'une fonction collective, l'action sociale, il propose un service individuel¹⁸⁵. Le travailleur social devient « un intermédiaire entre l'individu défaillant, qui ne trouve pas sa place dans la société, et les institutions de l'État social »¹⁸⁶. Ces changements marquent les prémices des processus d'individualisation et d'« activation » des prises en charges sociales, qui vont se poursuivre durant les années 1980, et où l'enjeu n'est plus seulement de défendre, de protéger la société, mais de la produire à partir des individus eux-mêmes. Cette nouvelle logique de l'action sociale va s'accompagner d'une transformation et d'un développement important du travail social : « Avec les nouveaux métiers, et d'une manière générale avec la tendance qui affecte tout le travail social, l'enjeu n'est plus d'exercer une pression sur l'individu de façon à lui faire accepter des normes collectives. Il devient l'inverse, c'est-à-dire l'art d'opérer un travail sur le collectif (la médiation) de manière à faire émerger une prise en compte de l'individu par l'insertion. »¹⁸⁷.

Puis, progressivement, va se généraliser un vocabulaire autour de « l'intervention » dans les documents officiels. Le Conseil supérieur du travail social a ainsi prôné un modèle dit d'« intervention sociale d'aide à la personne »¹⁸⁸. Et la notion d'intervention suppose « un agir ponctuel, *hic et nunc*, lié aux circonstances locales, non inscrit dans le long terme »¹⁸⁹, relativement éloigné de la démarche qui consistait à mesurer l'écart à la norme avant

¹⁸³ Robert Castel, 2009, *op. cit.*, p. 225.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 225-231.

¹⁸⁵ Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999, 313 p., (« Action sociale »).

¹⁸⁶ Isabelle Astier, *Sociologie du social et de l'intervention sociale*, Paris, Armand Colin, 2010, (« 128 »), p. 44.

¹⁸⁷ Jacques Donzelot et Joël Roman, « 1972-1998 : les nouvelles données du social », *Esprit*, n°3-4, mars 1998, p. 19.

¹⁸⁸ Conseil Supérieur de travail social, *L'intervention sociale d'aide à la personne*, Rennes, Éditions de l'École nationale de la santé publique, 1998, 173 p., (« Politiques et interventions sociales »).

¹⁸⁹ Jacques Ion, « La professionnalité éducative à l'épreuve de l'individuation », *Vie sociale et traitements*, n°105, 2010, p. 74-81.

d'entamer un travail d'éducation, de longue durée, visant à réduire ce dernier. En d'autres termes, les travailleurs sociaux n'agissent plus sur un individu à réparer, à transformer, mais sur l'individu considéré d'emblée comme plus ou moins autonome et responsable.

On voit bien, par ce bref détour historique, que le travail social s'est considérablement développé et modifié. La première conséquence a été de fissurer son unité d'apparence et de laisser apparaître une « mosaïque d'emplois sociaux ». Car si l'administration reconnaît et se structure autour de trois grands domaines d'intervention correspondant à trois métiers centraux du travail social - l'assistante sociale, l'éducateur spécialisé et l'animateur -, le secteur a été marqué par le développement de nouveaux métiers, notamment ceux de la « médiation sociale », et donc des intervenants professionnels non « académiques ».

Les dispositifs « d'insertion » nés dans les années 1980 et qui se sont fortement développés au cours des années 1990-2000 ont impacté les modes d'intervention sociale et les pratiques professionnelles. Parlant des éducateurs spécialisés, Jacques Ion montre comment cette profession se caractérise par « la sphère d'autonomie professionnelle, ou encore l'ordre de l'entre-soi du métier »¹⁹⁰. Cet entre-soi se compose de deux faces, la première correspondant au face à face avec le « client », et la seconde à l'entre soi entre les pairs. Cette caractéristique, admise ici pour les éducateurs spécialisés, nous semble également valable pour les assistants de services sociaux. Et nous voudrions ici insister plus particulièrement sur la seconde face d'entre-soi, celle qui se joue entre les pairs. Les assistants de service social, comme les éducateurs, « partagent une même culture professionnelle au sein des institutions où ils travaillent, pour la plupart composées exclusivement ou presque de gens du même métier »¹⁹¹. Dans les UTAMS, la supervision est également souvent assurée par des pairs, les responsables de ces structures étant tous des travailleurs sociaux. Ces professionnels bénéficient aussi d'une importante autonomie professionnelle, ne serait-ce que par la confidentialité qui entoure leurs relations de face-à-face, interindividuelles, avec le public. L'appartenance institutionnelle joue également un rôle important. L'entre soi avec les pairs est une caractéristique importante des métiers du travail social, érigé comme une sorte de rempart qui les différencie des autres intervenants sociaux et renforce leur sentiment d'appartenance au monde du travail social, mais également ici à une même institution. L'entre soi est une dimension identitaire forte de ces professions du social qui est profondément ancrée dans leurs pratiques. On comprend alors mieux en quoi l'injonction partenariale des dispositifs actuels peut faire naître des tensions dans le système. Elle génère en effet des

¹⁹⁰ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 93.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 94.

pratiques en contradiction avec ce modèle professionnel : « publicité contre pratique du secret ; intervention à court terme contre temps long du relationnel ; concertation contre colloque singulier. C'est donc toute une éthique et un système de pratiques professionnelles, bâtis il y a une trentaine d'années qui se trouvent mis en question »¹⁹². Et, depuis le début des années 1980, marqué notamment par les premières émeutes urbaines, les politiques sociales se sont fortement développées et les travailleurs sociaux sont davantage devenus les acteurs d'une diversité de politiques que les représentants d'une institution. En conséquence, les professionnels du social sont amenés à développer des capacités en termes de gestion et de maîtrise des dispositifs, d'adaptation, de travail en réseau et en partenariat avec d'autres intervenants sociaux. Comme le souligne François Dubet « on attend des travailleurs sociaux les qualités d'adaptation et d'innovation que l'on attribue généralement aux entrepreneurs »¹⁹³.

Ce qui caractérise encore aujourd'hui les métiers académiques du travail social, et plus particulièrement les assistants de service social et les éducateurs, c'est le cadre législatif dans lequel ils interviennent avec cette notion de « secret professionnel » qu'ils partagent. D'une manière générale, le cadre et la définition du secret professionnel sont régis par l'article 26, alinéa 1^{er}, de la loi du 13 juillet 1983 qui a trait aux droits et obligations des fonctionnaires, ainsi que par les articles 226-13 et 226-14 du code pénal qui précisent les risques pénaux encourus en cas de non respect du secret professionnel et les situations dans lesquelles la loi impose ou autorise la révélation du secret (maltraitance, enfance en danger,...). Pour les professionnels du secteur social, notamment dans le champ de l'aide sociale à l'enfance, s'ajoutent à cela un certain nombre de dispositions particulières qui sont précisées dans le code d'action sociale et des familles et où il est rappelé que ces professionnels sont soumis au secret professionnel (art. L.221-6) au regard de la spécificité de leurs missions.

A côté de cette notion de « secret professionnel », la loi du 5 mars 2007 relative à la protection de l'enfance et à la prévention de la délinquance a introduit celle de « secret partagé », ce qui a largement relancé le questionnement déontologique, très présent, nous le verrons, s'agissant de la Réussite éducative. Si cette loi n'entache en rien les bases légales qui régissent le secret professionnel, elle ouvre tout de même de nouvelles perspectives permettant l'échange d'informations confidentielles dans certaines situations « exceptionnelles ». D'une manière générale, « la règle déontologique applicable reste le

¹⁹² *Ibidem*, p. 95.

¹⁹³ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 251.

secret professionnel, le partage d'informations confidentielles, l'exception »¹⁹⁴. Plus précisément, la loi prévoit un certain nombre de situations dans lesquelles il est admis de partager des informations confidentielles. Cela vaut entre professionnels de santé, entre professionnels concourant à la politique de protection de l'enfance, et enfin dans le cadre de la prévention de la délinquance. Pour ce qui est du secteur de la protection de l'enfance, il est à noter que la loi fait apparaître la notion d'informations « préoccupantes » que peuvent être amenés à transmettre des professionnels a priori non concernés par un tel partage (enseignant, animateur, éducateur sportif...) à la cellule départementale chargée de traiter ces informations. De plus, il est précisé que le partage d'informations confidentielles n'est légal que s'il vise la meilleure prise en charge possible et qu'une « information des représentants légaux de l'enfant (...) précède obligatoirement le partage »¹⁹⁵.

Si le volet de la loi de mars 2007 réformant la protection de l'enfance confirme le rôle primordial du département en la matière, celui relatif à la prévention de la délinquance tend davantage à renforcer le pouvoir des maires. En effet, le partage est ici autorisé entre des professionnels intervenant auprès d'une même personne ou d'une même famille pour évaluer la situation et déterminer les mesures d'aide à apporter. Et il est précisé que le maire est habilité à désigner un coordinateur parmi les professionnels concernés par la situation qui sera également concerné par le secret partagé. Bien évidemment, le partage d'informations doit là aussi viser une meilleure efficacité de l'action et une meilleure prise en charge pour l'individu et doit être « limité à ce qui est strictement nécessaire à l'accomplissement de la mission d'action sociale » comme cela est stipulé dans le code d'action sociale et des familles (art. L.121-6-2, al.5).

Ce que l'on observe à travers cette réforme législative, c'est que s'il est rappelé le rôle central des travailleurs sociaux et du Conseil général dans le déploiement et la gestion de l'action sociale locale, il est aussi introduit l'idée de partage d'un certain nombre d'informations avec d'autres professionnels locaux, et notamment municipaux. Cela vient clairement bousculer l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, remettant en cause, d'une certaine manière, les pratiques d'entre-soi soulignées précédemment, avec l'institutionnalisation de cette notion de « partage ». Ce texte de loi a également permis de clarifier un certain nombre de positionnements institutionnels dans le cadre de dispositifs partenariaux où était préconisé de l'échange d'informations individuelles entre différents professionnels alors même qu'aucun cadre légal n'en définissait les conditions. C'est notamment le cas pour le dispositif de Veille

¹⁹⁴ Samuel Dyens, « Le cadre légal du secret », *La Gazette santé-social*, n°50, mars 2009, p. 48-50.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

éducative. D'autre part, la loi de mars 2007 vient légitimer encore davantage le rôle de la municipalité dans le traitement de la question sociale, au moins s'agissant du champ de la prévention de la délinquance. Il est vrai que dans le secteur du social, comme dans celui scolaire, le poids des villes a été grandissant au cours de ces dernières décennies, modifiant là aussi les relations entre les acteurs dans le système d'action sociale local.

III/ 1.2. Une relation aux municipalités en évolution, mais toujours sous tension

En ce qui concerne les liens entre la commune et le Conseil général, il nous semble que l'on assiste à un renversement du rapport de force entre ces deux collectivités territoriales. La commune reste l'espace privilégié d'appartenance des Français, le territoire identitaire, la cellule de base de la démocratie, de la proximité et du lien social. Quand au département, par les champs d'intervention qui lui ont été alloués par la décentralisation, il est « le médiateur de la société locale »¹⁹⁶. Les réformes décentralisatrices et les mutations de l'action publique qui en ont découlé, ont participé au renouvellement des relations entre le Conseil général et les municipalités. Dans la loi de 1982, il était déjà stipulé que « le département apporte aux communes (...) son soutien à l'exercice de leurs compétences ». L'autonomie attribuée aux communes et aux institutions intercommunales leur a donné une capacité d'action qui peut être complétée par les interventions du Conseil général. Dans ce schéma, ce dernier développe des actions qui viennent soutenir, compléter, assister l'action municipale.

De façon concomitante au processus de décentralisation, qui a mis les communes sur le devant de la scène de l'action sociale, nous avons assisté à une transformation de la question sociale. Les villes ont alors étendu leur champ d'intervention, notamment en matière d'action sociale à travers les CCAS qui en viennent à traiter des questions d'emploi. Le déploiement de la politique de la ville sur les territoires renforce ce mouvement et participe également au processus d'activation des politiques sociales, en travaillant avec des associations intermédiaires (régies de quartier,...), mais également en prônant la logique qui consiste à activer les prestations et à responsabiliser, « activer », les bénéficiaires. Pour Isabelle Astier, « conseils généraux et communes sont les principaux acteurs du renouvellement de l'intervention sociale et de son activation »¹⁹⁷. L'investissement croissant des villes dans l'action sociale, l'avènement des dispositifs partenariaux dans lesquels sont impliqués communes et départements, et le renouvellement de l'intervention sociale auquel ces deux

¹⁹⁶ Albert Mabileau, 1991, *op. cit.*, p. 62

¹⁹⁷ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 15.

acteurs ont largement participé, contribuent au processus de modernisation des services publics¹⁹⁸. Ce dernier passe notamment par la coopération professionnelle, la concertation et la participation croissante des usagers. L'interaction entre les collectivités locales, générée par le processus de décentralisation et de territorialisation de l'action publique, s'est modifiée et a ouvert la voie à une nouvelle forme d'intervention sociale.

Mais, dans le même temps, le malaise des travailleurs sociaux grandit, d'une part, face à une pauvreté et un chômage de masse grandissant auxquels il devient difficile de trouver des réponses au regard de la situation socioéconomique du pays, et d'autre part, parce qu'ils doivent composer avec les conséquences de la décentralisation qui les inscrit de fait dans des dispositifs partenariaux¹⁹⁹. Le développement de cette gestion territorialisée du social, qui engendre la mise en place d'une multiplicité et d'une diversité de dispositifs sociaux, a complexifié le travail des travailleurs sociaux impliqués dans les logiques partenariales largement promues et où se confrontent des conceptions différenciées du social. C'est d'ailleurs l'un des principaux enjeux de la coopération entre les communes et les conseils généraux dans le champ du social, car tout processus de coopération passe par la construction d'un référentiel d'action commun. Or, si la mise en œuvre de nombreux dispositifs partenariaux depuis ces dernières décennies a sans doute favorisé l'élaboration de cadres d'action communs et stabilisé des modalités de collaboration, s'observent encore des tensions dans les processus de coopération. L'analyse de la mise en œuvre du CEL sur la ville de Toulouse par Ingrid Voléry avait déjà montré en 2005 comment le Conseil général s'était tenu en retrait des négociations engagées et se trouvait dans une situation de rivalité avec la municipalité²⁰⁰. Il est vrai qu'au-delà du domaine de l'action sociale, le Conseil général, par l'intermédiaire des clubs de prévention, est un acteur important de la prévention de la délinquance, secteur investi dans le cadre du CEL, mais également celui de la Veille éducative. D'une manière générale, quand ce dernier dispositif est animé et piloté par les villes, des tensions émergent lors de sa mise en œuvre entre le Conseil général et la municipalité s'agissant du cadre d'intervention et de ses missions qui croisent celles des travailleurs sociaux du département (approche globale, suivi individualisé, prévention sociale...). Les acteurs du social peuvent se sentir menacés par le développement de tels dispositifs sociaux et éducatifs, qui remettent en cause leur identité professionnelle, mais aussi institutionnelle, et neutralisent d'une certaine façon leurs spécificités. En conséquence, ils

¹⁹⁸ Jean-Marc Weller, « La place du contrat dans la modernisation des services publics », in Sabine Erbès-Seguin (dir.), *Le contrat : usages et abus d'une notion*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, p. 157-169.

¹⁹⁹ Pour un approfondissement de ces questions, voir notamment : Jacques Ion, 1996, *op. cit.*

²⁰⁰ Ingrid Voléry, 2005, *op. cit.*, p. 140-141.

peinent à s'engager dans ces dispositifs partenariaux, craignant la déstabilisation, voire l'effritement, de leur identité face à la multiplication des intervenants sociaux qui accompagne ce type de dispositifs sociaux.

Or, la participation des acteurs à la démarche, leur degré de collaboration dépend de l'intérêt qu'ils ont à entrer dans le jeu coopératif. Comme l'avait déjà observé Jacques Ion s'agissant des nouveaux dispositifs sociaux en 1990, « les institutions et les professionnels en place, surtout s'ils sont en situation de monopole, ont été souvent les plus réticents à entrer dans le jeu des nouveaux dispositifs », soulignant également que « les vieux routiers de l'action sociale, n'ont pas grand intérêt, sinon pour seulement affirmer leur poids incontournable, à s'engager dans un processus qui risque de réduire leur influence »²⁰¹. Et dans le cadre de la Réussite éducative, les mairies apparaissent encore davantage en capacité de développer des interventions en direction des publics en difficulté. Si auparavant les communes développaient des actions complémentaires à celles du département, la Réussite éducative laisse entrevoir un changement dans la relation d'assistance et de complémentarité entre ces deux collectivités locales, notamment en matière d'action sociale et de prévention de la délinquance, les communes venant davantage soutenir les départements que l'inverse.

Le champ du travail social a connu des transformations importantes ces dernières décennies, liées aux mutations de l'action publique locale, mais également à l'essor d'une multiplicité de dispositifs sociaux, territoriaux et partenariaux, en réponse à une « nouvelle question sociale », qui ont redéfini les règles du jeu au sein du système socioéducatif local. Au-delà de l'injonction partenariale sous-tendue par ces dispositifs, ils ont aussi fait émerger une multiplicité d'intervenants sociaux, souvent municipaux, avec lesquels doivent composer les acteurs traditionnels du social, et qui ont contribué à les fragiliser. En conséquence les relations, les rapports de force, entre le Conseil général, principale institution sociale locale, et les municipalités ont évolué. Des évolutions similaires sont observables dans le champ éducatif où l'Éducation nationale tient le premier rôle.

²⁰¹ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 66.

III/ 2. L'évolution des relations entre les municipalités et l'Éducation nationale face à des problématiques scolaires qui retentissent comme enjeu social majeur

En effet, l'institution scolaire a fortement évolué ces dernières décennies au regard des mutations de l'action publique, mais également des transformations de la question sociale en France, ouvrant de nouvelles perspectives dans ses modes d'intervention en direction des publics en difficulté (2.1), ainsi que dans les relations entretenues avec les communes (2.2). Tout ceci a contribué à la fragilisation de l'école, tant dans sa capacité à résoudre seule les problématiques sociales qui lui étaient posées, que dans la place de leadership qu'elle occupait historiquement dans le secteur éducatif.

III/ 2.1. Une institution scolaire fragilisée qui doit intégrer les nouvelles logiques d'intervention sociale

Comme nous l'avons vu précédemment (chapitre 1), les établissements scolaires disposent d'outils et de dispositifs internes pour la gestion des élèves en difficultés. Qu'il s'agisse des RASED, du Projet Personnalisé de Scolarité (PPS), des réunions partenariales formalisées de type Équipe Éducative en élémentaire ou Commission Éducative dans les collèges débouchant sur une contractualisation d'objectifs entre l'équipe pédagogique et la famille, les professionnels ont à leur disposition une diversité de ressources. Ces dernières années sont apparus d'autres dispositifs au sein de l'institution scolaire visant le traitement des problématiques scolaires et préconisant une approche individualisée des publics. C'est notamment le cas des Programme Personnalisé de Réussite éducative (PPRE), mais également de l'Aide Personnalisée en élémentaire et de l'Accompagnement Éducatif dans les collèges et lycées²⁰².

En 2007, le loi dite « Darcos », du nom du ministre de l'Éducation de l'époque, lance la mise en œuvre de deux dispositifs destinés à réorganiser le temps scolaire afin d'offrir aux élèves les plus en difficulté des heures de soutien spécifiques. En élémentaire, les enseignants sont sollicités pour accompagner 2 heures par semaine les élèves repérés les plus en difficulté dans le cadre d'une Aide Personnalisée où il s'agit de revoir les apprentissages des matières principales (français et mathématiques en priorité) en petit groupe²⁰³. Au niveau des collèges,

²⁰² Ces deux dispositifs, l'Aide Personnalisée et l'Accompagnement Éducatif, sont évoqués dans la circulaire 2007-011 du 09/01/2007 relative à la préparation de la rentrée 2007 des établissements élémentaires et secondaires.

²⁰³ Les modalités de mise en œuvre de ce dispositif sont définies dans le cadre de la circulaire n°2008-082 du

dans la même perspective, est mis en place depuis la rentrée 2007 le dispositif d'« accompagnement éducatif ». Dans le cadre des heures allouées à ce dispositif, les collèges peuvent développer de l'aide aux devoirs, mais également des activités sportives et culturelles. L'accompagnement éducatif peut concerner les élèves volontaires de tous niveaux d'enseignement, même si une circulaire précise qu'« *il est souhaitable que les élèves de 6^{ème} en bénéficient largement pour faciliter leur adaptation au collège et construire les bases de leur réussite scolaire* »²⁰⁴.

Concernant les PPRE, malgré la proximité des termes, ce dispositif n'est pas lié à celui de la Réussite éducative étudié ici et qui est géré par les municipalités. Ils sont mis en œuvre dans les établissements élémentaires et secondaires depuis la rentrée 2007. Ce dispositif est issu de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (article 16), et est intégré au code de l'éducation par l'article L. 311-3-1. Il est défini dans la circulaire 2006-138 du 25 août 2006. Globalement, la mise en œuvre d'un PPRE en direction d'un enfant vise à définir « *un projet personnalisé fondé sur les compétences acquises et les besoins repérés, qui doit permettre la progression de l'élève en associant les parents à son suivi. Il prend place dans un ensemble de moyens que l'école met en œuvre pour aider les élèves à surmonter les obstacles propres aux apprentissages. Il vient renforcer les efforts des enseignants en matière de différenciation pédagogique au sein de la classe au profit des élèves pour lesquels la maîtrise des compétences et connaissances du socle commun n'est pas assurée.* »²⁰⁵. Concrètement, les PPRE sont formalisés autour d'un contrat écrit où sont notifiées les difficultés de l'élève, les objectifs visés, les actions spécifiques développées dans le cadre du PPRE, ainsi que les aménagements prévus dans l'emploi du temps scolaire de l'enfant. Sont aussi définis et mentionnés les engagements de l'enfant concernant son implication scolaire (ex. : ne plus être absent, avoir mes affaires, noter mes devoirs...), ainsi que des parents. Ce contrat, prévu pour une durée limitée de quelques mois et pouvant être reconduit, est co-signé par l'élève, ses parents (ou son tuteur légal) et le responsable de l'établissement (directeur ou CPE).

Les récents dispositifs internes à l'Éducation nationale reposent sur des logiques d'intervention identiques à celles que l'on a vu se développer ces dernières décennies dans le

05/06/2008 relative à l'organisation des temps d'enseignements scolaires et de l'aide personnalisée dans le premier degré.

²⁰⁴ Extrait de la circulaire n°2007-115 du 13/07/2007 relative à l'accompagnement éducatif en complément à la circulaire de la préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire.

²⁰⁵ Extrait de la circulaire 2006-138 du 25/08/2006 relative à la mise en place des Programme Personnalisé de Réussite Éducative à l'école et au collège.

champ de la politique de la ville et de l'action socioéducative. Personnalisation des prises en charge, suivi global ou encore contractualisation avec les publics, tous ces leviers sont largement exploités par les professionnels éducatifs dans leurs pratiques quotidiennes. Et ces modalités d'intervention, dont les maîtres mots sont responsabilisation, activation, contractualisation, individualisation, capacitation, sont également bien ancrées dans les logiques d'action des professionnels du social, et, nous le verrons, aussi promues par le dispositif de Réussite éducative.

On assiste à une forme d'individualisation des prises en charge et de ciblage des publics fragilisés, au sein même de l'institution scolaire, qui marque une rupture avec le modèle précédent. Comme le souligne François Dubet, « alors que le programme institutionnel en appelait à l'égalité de tous les élèves et à la hiérarchie de leurs seuls mérites, la plupart des politiques scolaires introduisent des discriminations positives »²⁰⁶ qui font naître une multiplicité de services et de dispositifs, tels que les zones d'éducation prioritaire, les mesures d'aide et de soutien scolaire, ou encore celles en direction des migrants. Parallèlement les politiques sociales apparaissent de plus en plus ciblées et organisées autour de catégories de populations (familles monoparentales, jeunes en difficulté d'insertion, habitants de quartiers dits « sensibles », etc.)²⁰⁷. Face à cette diversité de « cas », les professionnels doivent faire preuve d'une grande expertise technique dans l'analyse des situations et la gestion de la multiplicité de dispositifs afin de faire correspondre les problématiques individuelles du public aux mesures spécifiques existantes.

Dans le même temps, l'école en France s'est peu à peu ouverte sur l'extérieur, travaillant davantage en réseau et en concertation avec les partenaires sociaux présents sur les territoires. « Travail ensemble » et « Vivre ensemble » se sont imposées comme des idées-forces au sein du référentiel professionnel de l'Éducation nationale, intégrant dans un même mouvement un impératif de coopération interinstitutionnelle et d'éducation au sens large. Cela vaut pour l'ensemble des politiques éducatives, et plus largement sociales. Les concepts de régulation et d'insertion viennent remplacer celui d'intégration avec l'avènement de « l'État animateur »²⁰⁸. En conséquence, « la priorité est donnée à l'ajustement réciproque des acteurs, à la définition des problèmes, à leur gestion et, dans certains cas seulement, à leur résolution »²⁰⁹. Les acteurs sont pris dans des organisations de plus en plus complexes où la

²⁰⁶ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 66.

²⁰⁷ Serge Paugam et François-Xavier Scheweyer, « Transformations et inerties de l'État-providence », in Olivier Galland, Yannick Lemel (dir.), *La nouvelle société française : trente années de mutation*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 146-180.

²⁰⁸ Jacques Donzelot et Philippe Estèbe, 1994, *op. cit.*

²⁰⁹ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 67.

place, la légitimité et le pouvoir conférés à chacun se transforment. L'école n'est plus un sanctuaire où les enseignants bénéficiaient d'un important respect et évoluaient dans un milieu protégé. Ils sont aujourd'hui envahis par la société et les demandes sociales. Ils doivent rendre des comptes et ouvrir les portes du « sanctuaire » aux autres professionnels comme aux parents. François Dubet, qui a beaucoup travaillé sur l'évolution de l'école et de ses professions, considère que « une des conséquences majeures de la massification de l'enseignement secondaire est sa diversification. Au-delà d'un cadre administratif centralisé et relativement homogène, auquel les enseignants sont très attachés parce qu'il devient le seul principe d'unité de la profession, le corps de l'enseignement secondaire a littéralement éclaté. (...) L'ordre régulier a été littéralement jeté dans la diversité de la vie sociale. »²¹⁰. Face à cette diversification des situations à traiter, face à la résurgence de la question sociale, les enseignants se doivent de développer des parcours diversifiés, mais aussi favoriser le travail en équipe et les relations partenariales. En conséquence « les relations avec l'environnement sont devenues essentielles avec la territorialisation des politiques éducatives »²¹¹.

Cette ouverture de l'école sur l'extérieur a fait naître des habitudes de partenariat et de travail en réseau, mais elle se retrouve prise dans une diversité de principes d'action et de missions source de tensions. Cependant les professionnels parviennent tout de même à stabiliser leur place au sein du système, notamment parce qu'ils ont encore le sentiment de posséder un métier avec des codes, des référentiels, des valeurs qui leur permettent de négocier leur place et leur légitimité, dans le système mais aussi en dehors. Leur travail ne peut être réduit à un seul rôle, ils doivent composer avec de multiples fonctions, l'instruction, la socialisation, mais également la formation de sujets et de citoyens, qui nécessitent de trouver des arrangements et des modes de partenariat avec l'extérieur.

L'institution scolaire a donc largement évolué ces dernières décennies au regard de nouveaux modes d'intervention, de nouveaux principes d'action, mais elle a été aussi fragilisée par ces changements qui ont largement bouleversé les référentiels et les pratiques professionnelles. Les acteurs de l'institution scolaire se retrouvent dans une situation complexe où ils doivent répondre aux multiples demandes sociales du public, aux attentes fortes des parents, mais également traiter les nombreuses problématiques sociales qui s'invitent en son sein. Or, malgré la multiplication des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté internes à l'institution, un certain nombre de ressources et de moyens semblent s'amoindrir (réduction du nombre de poste d'enseignants, fragilisation des RASED, diminution du nombre de professionnels

²¹⁰ *Ibidem*, p. 140-141.

²¹¹ *Ibidem*, p. 141.

médico-sociaux,...), mettant l'institution en tension. Les acteurs scolaires ont le sentiment de devoir faire face à une multiplicité et une diversité des demandes sociales, mais également à la précarisation d'une partie de la population qui fait croître les inégalités, avec des moyens qui apparaissent décroissants. Ils se sentent fragilisés, en incapacité de remplir leurs missions. En témoignent les mouvements sociaux récurrents des enseignants, parfois soutenus par les parents, pour dénoncer la réduction des ressources et la dégradation de l'institution scolaire, dans une société elle-même fragilisée.

La question éducative devient d'ailleurs un enjeu social majeur, ce qui implique que les problématiques scolaires ne concernent plus seulement l'école, mais doivent être traitées collectivement sur le territoire. Cela va venir fortement modifier les relations entretenues entre les écoles et les municipalités à l'aune de la coopération institutionnelle promue par les récents dispositifs sociaux et éducatifs.

***III/ 2.2. Les problématiques scolaires de décrochage et de déscolarisation :
un enjeu social majeur qui justifie l'entrée des villes sur le champ
éducatif et modifie les relations entre écoles et municipalités***

Les recompositions qu'a connues l'action publique locale depuis les premières lois de décentralisation se sont accompagnées d'une transformation de la question sociale. Face au chômage de masse, à la précarisation d'une partie de la population, aux bouleversements des structures et des solidarités sociales (familles, syndicats,...), les thématiques de lutte contre les inégalités sociales et l'exclusion, puis aujourd'hui du lien et de la cohésion sociale, se sont largement développées, donnant lieu à de nouvelles politiques publiques. Car la question sociale vient aussi croiser la question urbaine, mais aussi d'une certaine manière la question familiale et éducative. L'ensemble de ces changements institutionnels et sociaux a conduit, depuis le début des années 1980, les municipalités à aller au-delà de leurs obligations légales. Et c'est particulièrement vrai dans le domaine de l'éducation, où l'enjeu pour les élus locaux peut être de lutter contre les exclusions, de répondre aux attentes exprimées par les citoyens, ou encore de promouvoir le développement local.

Cette préoccupation éducative croissante s'est ressentie dans les discours, les interventions, mais également les budgets des villes²¹². Les actions mises en œuvre sont à la fois multiples et diversifiées : construction de nouvelles écoles, développement des accueils périscolaires, dispositif d'accompagnement à la scolarité, financement de classes découverte, ateliers lecture au sein des écoles, participation aux projets d'école, etc. Autant d'initiatives qui cherchent à

²¹² Dominique Glasman, 2005, *op. cit.*, p. 109.

améliorer les conditions de scolarisation, et même parfois à appuyer l'école dans sa mission d'instruction. En s'engageant de manière volontariste dans l'accompagnement et la mise en œuvre d'actions éducatives, les municipalités ont progressivement amplifié leurs interventions sur des actions traditionnellement dévolues à l'école²¹³. Ce processus de municipalisation des politiques éducatives s'explique par « l'alourdissement de l'enjeu scolaire dans le placement social, les attentes corrélatives des parents, les retombées potentielles de l'échec scolaire sur l'ordre public, [qui] ont conduit rapidement des municipalités à aller, en matière d'éducation, au-delà de leurs prérogatives légales »²¹⁴. Tout ceci a bien évidemment modifié le poids, la place et le rôle des villes dans le cadre des politiques éducatives, et plus globalement socioéducatives. Avec la territorialisation des politiques publiques, mais également avec l'apparition de la « nouvelle » question sociale, les relations des établissements scolaires avec leur environnement sont devenues essentielles et s'accompagnent d'une obligation de négociation avec l'équipe pédagogique de son établissement, les élus locaux, les travailleurs sociaux, les parents, les entreprises²¹⁵. Les changements observés dans les jeux d'acteurs locaux en matière d'action socioéducative sont donc liés, d'une part, aux mutations qu'a connues l'action publique ces dernières décennies, qui ont contribué à favoriser les partenariats locaux dans lesquels la ville prend une place de plus en plus importante, et d'autre part, aux évolutions propres à l'institution scolaire que nous avons déjà évoquées.

Ce processus s'est entamé au cours des années 1980, avec la décentralisation et la participation des communes au financement de l'école, mais sans y avoir forcément un droit de regard. Au cours des années 90, il s'est accentué, notamment à travers le développement des dispositifs sociaux issus principalement de la politique de la ville. Mais depuis le début des années 2000, il semble qu'un tournant soit en train de se jouer. Cela transparaît avec force à travers le CEL et la Veille éducative qui témoignent d'une évolution importante de la place des municipalités dans les politiques éducatives territorialisées. En effet, avec la territorialisation des politiques éducatives, l'action publique se décline d'une manière différenciée d'un territoire à l'autre. Pour autant, « il reste que l'on est surtout dans des modulations locales d'une politique nationale, dans laquelle l'Éducation nationale "garde la main" »²¹⁶. L'hégémonie de l'école sur les questions éducatives reste importante. Mais avec le

²¹³ A. Van Zanten a bien pointé cette évolution de l'implication des communes dans ce que l'on pourrait considérer comme le « noyau dur » de l'action de l'école : Agnès Van Zanten, « L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations et outils », in François Cardin, André Chambon (dir.), *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*, Paris, l'Harmattan, 1997, (« Logiques sociales »), p. 165-185.

²¹⁴ Dominique Glasman, 2005, *op. cit.*, p. 112.

²¹⁵ Bernard Charlot, 1994, *op. cit.*

²¹⁶ Dominique Glasman, 2005, *op. cit.*, p. 111.

CEL, les villes ont investi le champ des actions périscolaires, et également développé un certain nombre d'interventions sur le terrain de l'école (accompagnement à la scolarité, atelier lecture dans les écoles...). C'est avec la question du « décrochage » scolaire ou de la « déscolarisation »²¹⁷ que les municipalités vont entrer encore un peu plus dans le champ scolaire. La constitution de la thématique du décrochage scolaire en problème public a donné lieu à la mise en place de dispositifs spécifiques, comme celui de la Veille éducative évoqué précédemment, pilotés par les villes et dans lesquels le partenariat avec l'institution scolaire est très largement préconisé. Si cette question devient un problème public nécessitant la mobilisation de l'ensemble des acteurs socioéducatifs locaux, c'est parce qu'elle est reliée à la problématique de paix sociale, de tranquillité publique, dimension où, on l'a vu, la ville apparaît largement légitime. Comme le note Dominique Glasman : « Entrer dans les problèmes de l'éducation par le « décrochage », c'est y entrer par une voie éminemment légitime aux yeux des collectivités locales, puisqu'au décrochage scolaire, élus et techniciens pensent pouvoir associer les craintes de troubles à l'ordre public, de production locale du chômage, etc. »²¹⁸. La thématique du décrochage scolaire autorise d'une certaine manière une interpellation directe de l'école par les autres acteurs, et notamment les municipalités.

Cela vient bien évidemment modifier les relations, les rapports de force, au sein du système socioéducatif, et de façon prégnante entre l'école et les municipalités. Les collectivités locales ne sont plus des « tacticiennes » face à l'institution scolaire, mais deviennent des « stratèges », fortes de leur légitimité et leur pouvoir croissant sur les questions éducatives²¹⁹. Au-delà de cette légitimation des villes sur le terrain de l'école, ce qui fait de ces dernières des partenaires de plus en plus précieux de l'Éducation nationale, c'est aussi que l'école est aujourd'hui confrontée, dans ses murs, à des problèmes sociaux qu'elle ne peut résoudre seule. Les phénomènes de violence au sein des établissements scolaires illustrent bien cette incursion des problèmes de la société dans l'école et justifient le développement de partenariats au niveau local avec la police, mais aussi les services de prévention spécialisée, etc. La porosité des frontières entre l'école et la société conduit à renouveler les liens entre l'école et son environnement. Ainsi, si, avec le CEL, la coopération entre collectivités locales et institution scolaire apparaissait facultative, avec la Veille éducative, elle tend à devenir indispensable, et d'une certaine manière indiscutable, tant la problématique de décrochage scolaire concerne, par sa conséquence sociale locale, les municipalités. En entrant par la porte

²¹⁷ Nous rejoignons ici la définition donnée par Glasman et Oeuvarard qui désigne sous ces termes l'abandon provisoire ou définitif de leur scolarité par des collégiens ou des lycéens, parfois encore soumis à l'obligation scolaire : Dominique Glasman et Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004, 312 p.

²¹⁸ Dominique Glasman, 2005, *op. cit.*, p. 118.

²¹⁹ *Ibidem*.

du décrochage scolaire, et non plus seulement par le champ du périscolaire, l'Éducation nationale semble accepter davantage l'affirmation du rôle des villes dans le traitement de la question éducative.

Le CEL, puis, le dispositif de Veille éducative, ont ainsi ouvert la voie à la redéfinition des relations entre la commune et l'école, mais également une légitimation des villes dans ce champ d'action publique, qui devient difficilement contestable. Ce processus nous semble réaffirmé, voire renforcé, par la mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative qui fait des municipalités un acteur socioéducatif à part entière.

L'institution scolaire a fortement évolué ces dernières décennies au regard des mutations de l'action publique et des transformations de la question sociale en France, ouvrant de nouvelles perspectives dans les relations entretenues entre cette dernière et les communes. Tout ceci a contribué à la fragilisation de l'école, tant dans sa capacité à résoudre seule les problématiques sociales qui lui étaient posées, que dans la place de leadership qu'elle occupait historiquement dans le secteur éducatif.

III/ 3. Un diagnostic du contexte institutionnel et social mitigé qui ouvre la voie à l'émergence de nouveaux dispositifs partenariaux tels que la Réussite éducative

Les dispositifs sociaux partenariaux qui ont fleuri depuis les années 1990 ont fait des villes un acteur technico-politique qui vient horizontalement piloter et coordonner les interventions ponctuelles des services verticaux²²⁰. Les villes se sont peu à peu imposées comme principal acteur du lien social et se sont investies de manière croissante dans une diversité de politiques publiques (éducative, de prévention, de loisir, sociale, d'emploi, de logement...) qui participent de la paix et de la cohésion sociale. Elles ont gagné en légitimité et leur place dans le système local a évolué. Et si le champ socioéducatif apparaît particulièrement pertinent pour analyser ces mutations, c'est qu'il pose des enjeux majeurs tant il questionne notre manière de « faire société » aujourd'hui, mais également de répondre aux problématiques sociales qui la traversent.

Malgré la légitimation croissante accordée par l'État aux communes à travers ces dispositifs, ces dernières « ne disposent encore qu'en partie des compétences requises pour concevoir,

²²⁰ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 127.

mettre en place, suivre, évaluer, des politiques territoriales »²²¹. Toutefois, les communes se sont peu à peu dotées de compétences à travers le recrutement de personnels sensibilisés à la question éducative, la formation des élus et techniciens, ou encore la création de fonctions spécifiques dans le domaine, notamment celle de coordinateur qui existe dans nombre des nouveaux dispositifs sociaux et éducatifs (CLAS, PEL, Veille éducative...). La coordination territoriale et interinstitutionnelle est au cœur de ces nouvelles professionnalités qui tendent à se développer, mais également à se structurer²²². Toutefois, ces coordinateurs ont le plus souvent une capacité d'action relativement limitée, souvent cantonnée à l'organisation, la gestion et l'animation des dispositifs dont ils ont la charge. Dans le cas de la Veille éducative, le coordinateur est principalement l'animateur d'un réseau local et l'organisateur du dispositif ; il n'a pas de réelle capacité d'intervention dans le cadre du dispositif, que ce soit auprès des partenaires ou du public visé. Si l'objectif est de favoriser le développement d'actions partenariales, le coordinateur n'a pas de pouvoir de coercition et la réalisation de projets, ou encore le partage d'informations, sont dépendants de la volonté de coopération des acteurs, et par conséquent de leur intérêt à coopérer. Le rôle de pilotage accordé aux communes, les plaçant comme coordinateur et animateur du réseau socioéducatif local, a, selon Dominique Glasman, « permis le « tournant » que les collectivités locales négocient (...) du « territorialisé » en « territorial » »²²³. Cela est particulièrement prégnant dans le cas de la Veille éducative. Ce dispositif a non seulement favorisé une gestion territoriale des questions éducatives, mais également scolaires, sociales, voire urbaines, ouvrant ainsi la voie au dispositif de Réussite éducative qui nous semble en être le prolongement.

Cependant, avec le dispositif de Réussite éducative, nous avons franchi un pas de plus, les villes n'étant plus seulement chargées de l'organisation, la gestion et la coordination de dispositifs partenariaux, mais deviennent des intervenants sociaux à part entière, capables d'intervenir directement auprès des publics en difficulté à travers le déploiement d'accompagnements individualisés. À travers ce dispositif l'État a conféré aux municipalités une capacité d'action pour développer et mettre en œuvre des actions complémentaires à celles du droit commun, à travers des prises en charge personnalisées d'enfants et/ou de

²²¹ Dominique Glasman, 2005, *op. cit.*, p. 126.

²²² Comme le souligne Dominique Glasman « la fonction de coordinateur (...) s'impose et, en tant que métier, voit ses contours s'esquisser de plus en plus nettement » (*Ibidem*, p. 126). Cependant, nous ne pouvons parler de professionnalisation au regard de l'absence de qualifications, de parcours de formation propres à ces nouvelles « professionnalités ». Notons tout de même que les plans de formation offerts à ces professionnels se sont largement développés ces dernières années, et les organismes de formation font très souvent appel aux universitaires, notamment en sociologie. En témoigne la présence de nombreux sociologues aux rencontres nationales de l'éducation ou encore de la Réussite éducative (B. Bier, J. Donzelot,...) depuis 2009.

²²³ *Ibidem.*, p. 124.

parents. D'autre part, cette légitimation « opérationnelle » donne une nouvelle place aux villes dans les jeux d'acteurs locaux, leur accordant une légitimation « institutionnelle » qui les autorise à interpellier les autres acteurs socioéducatifs « traditionnels » sur leurs champs de compétences respectifs. En s'appuyant sur ce nouvel instrument d'action publique, mais également sur les problématiques sociales importantes rencontrées notamment dans les territoires dits « prioritaires » et celles découlant du décrochage scolaire, les élus locaux imposent les municipalités comme des acteurs éducatifs à part entière.

Bien évidemment, nous l'avons évoqué, cette redéfinition du système d'action local dans le secteur socioéducatif, et par-là des interactions interinstitutionnelles, ne s'opère pas sans conflits dans la délimitation des domaines de compétences respectifs, ni sans tensions entre les identités professionnelles du travail social et éducatif déjà fragilisées à l'aune des évolutions évoquées précédemment dans ces domaines d'intervention. Le développement de dispositifs territorialisés et partenariaux depuis les années 1990 a conduit l'État à se poser la question de l'articulation entre les interventions des institutions, du partenariat interinstitutionnel et de l'efficacité du système en place dans la résolution des problèmes sociaux. Si les premières lois de décentralisation sont apparues dans un contexte où l'État se devait de répondre à de nouvelles aspirations et pressions sociales qui exigeaient une reconfiguration de la sphère publique, ce qui l'a conduit à accorder davantage d'autonomie à ses composantes, la démarche reste identique aujourd'hui et tend même à se renforcer. Et, si l'action publique s'est trouvée confrontée à une complexification des problèmes sociaux, elle s'est aussi accompagnée d'un éclatement des sphères d'action et de décision²²⁴. Et c'est aussi pour répondre à cette complexification croissante des scènes d'action locales que de nouveaux dispositifs, tels la Réussite éducative, mais également les récentes réformes en cours, comme celle qui concerne les collectivités territoriales, ont été pensés et créés. Dans cette perspective la réforme des collectivités est clairement affichée comme une solution pour pallier « *l'empilement des structures* » et « *l'enchevêtrement des compétences et la concurrence entre institutions* », au « *coût exorbitant* »²²⁵. Or, les mêmes objectifs semblent sous-tendre la mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative où l'enjeu est de gagner en efficacité dans le traitement de situations problématiques à travers une meilleure coordination et articulation des acteurs locaux.

²²⁴ Voir notamment : Jürgen Habermas, *Raison et légitimité : problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, trad. Jean Lacoste, Paris, Payot, 1978, 212 p., (« Critique de la politique »). ; Jacques Chevallier, *Éléments d'analyse politique*, Paris, PUF, 1985, 285 p. ; Patrice Duran, « Piloter l'action publique, avec ou sans le droit ? », *Politiques et management public*, vol. 11, n°4, 1993, p. 1-45.

²²⁵ Source : <http://www.interieur.gouv.fr/sections/reforme-collectivites/pourquoi-reforme>

Le dispositif de Réussite éducative, pris ici comme terrain d'étude, apparaît comme une nouvelle initiative pour pallier les difficultés de régulation du système socioéducatif local dans la résolution des problèmes sociaux, en donnant notamment davantage de pouvoir et de capacité d'action aux communes. Nous allons le voir dans la présentation du dispositif, l'État confère en effet un grand pouvoir d'intervention aux municipalités par le biais des importants financements qui leur sont accordés pour sa mise en œuvre. Et les modalités d'action préconisées dans le cadre de la Réussite éducative s'inscrivent clairement dans les logiques d'intervention sociale aujourd'hui promues et valorisées, à travers une approche à la fois transversale et individualisée des problématiques rencontrées par les publics. Il s'appuie en effet sur des logiques de personnalisation et d'activation des prises en charge, de contractualisation et de responsabilisation des publics. L'enjeu est de pouvoir répondre à la diversité des situations locales, individuelles, rencontrées sur les territoires. Il s'agit bien évidemment de renforcer l'efficacité de l'action publique, en favorisant la coordination des interventions des différentes institutions locales, et par-là la mutualisation des ressources et des moyens, mais également l'élaboration de réponses innovantes et adaptatives aux problématiques sociales des publics. En somme, si la Réussite éducative ne vient pas bousculer ou renouveler fondamentalement l'action publique locale, dans le sens où ce dispositif s'inscrit dans la continuité de la logique transversale, territoriale et partenariale qui a émergé parallèlement aux lois de décentralisation, il vient tout de même mettre au jour de nouvelles formes d'intervention dans le champ socioéducatif. Au-delà de la prise de pouvoir des communes en tant qu'acteur de ce secteur, la modalité d'action déployée prend appui sur les récentes évolutions des politiques sociales, marquées par l'individualisation et l'activation des prise en charge, ainsi que la responsabilisation et la participation des usagers. La Réussite éducative cristallise à la fois les mutations de l'action publique locale et celles des modes d'intervention sociale, de gestion des populations les plus vulnérables.

Nous allons en effet voir, à travers la présentation de ce dernier, comment la Réussite éducative réaffirme et renforce les changements initiés précédemment, tant dans le système d'action local que dans les nouvelles formes d'intervention sociale qui ont cours aujourd'hui.

IV. LE PROGRAMME RÉUSSITE ÉDUCATIVE : CADRE LÉGISLATIF, OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE

Nous allons voir que ce dispositif donne à lire les récentes mutations à l'œuvre dans l'action publique locale, mais traduit également, voire accentue, les nouvelles logiques d'intervention sociale qui traversent nos politiques sociales depuis quelques années. Parce qu'il se situe au croisement d'une politique sociale, éducative, familiale, mais également sanitaire, et parce qu'il s'adresse à des enfants et des jeunes considérés en difficulté, il s'inscrit pleinement dans le champ socioéducatif dont nous avons précédemment décrit les contours et les spécificités. Nous verrons dans un premier temps les objectifs généraux et les enjeux sous-tendus par cette politique publique (1), puis il s'agira de présenter ses principes et ses modalités d'intervention (2), avant de voir comment est formalisée l'injonction à la coopération interinstitutionnelle promue par ce nouveau dispositif.

IV/ 1. Des objectifs initiaux et un contexte de création qui donnent à lire les enjeux sous-tendus en terme d'articulation avec les dispositifs existants

Le dispositif de Réussite éducative est issu de la loi 2005-32 du 18 janvier 2005 du Volet Égalité des Chances du Plan de Cohésion Sociale, Programmes 15 et 16. Les objectifs poursuivis sont définis comme suit :

« Les dispositifs de Réussite éducative visent à donner leur chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Ils visent à accompagner dès la petite enfance des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité et des retards en cherchant à prendre en compte la globalité de leur environnement. » (Délégation interministérielle à la ville (DIV), Lettre de cadrage pour la mise en œuvre du programme de « Réussite éducative », 09/02/2005, p.1)

Dans une note de cadrage publié en avril 2005 par la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV), des explications sont données quant à l'origine du projet, ou plutôt les raisons qui ont conduit l'État à créer les dispositifs de Réussite éducative. Ces dernières mettent en avant la difficulté de l'école à faire face aux diverses problématiques rencontrées par certains élèves au regard de ses capacités d'intervention et de ses missions, et évoquent la nécessité de développer de nouveaux outils complémentaires aux multiples contrats et dispositifs éducatifs existants.

« Notre République doit permettre la Réussite éducative de tous ses enfants. L'École joue un rôle prépondérant, mais elle ne peut pas tout. Une intervention complémentaire

éducative, culturelle, sociale, sanitaire est souvent nécessaire, en dehors du temps scolaire, afin d'aider la famille à parfaire la construction de la personnalité de son enfant.

De nombreuses actions d'ampleur très variable selon les territoires et les moyens qui leur sont consacrés existent depuis plusieurs années, qu'elles soient conduites dans le cadre scolaire ou à l'extérieur. Elles ont toutes démontré leur intérêt (CEL, PEL, CLAS, École Ouverte, Contrat temps libre,...) mais force est de constater qu'elles ne suffisent pas toujours à remettre durablement les enfants et les jeunes dans un parcours de réussite.

Dès lors, il s'agit de mettre à disposition de tous les professionnels locaux impliqués dans l'accompagnement de l'enfant, des moyens et des outils nouveaux ou complémentaires qu'ils peuvent utiliser de manière souple. » (DIV, avril 2005, p.1)

Cet extrait met en avant le caractère transversal et pluridisciplinaire que doit revêtir le dispositif à travers une intervention pouvant se déployer dans une diversité de secteurs (éducatif, culturel, social, sanitaire). La flexibilité et l'adaptabilité sont également mentionnées comme des caractéristiques essentielles du dispositif, pouvant être capable de développer des actions auprès d'enfants et de jeunes à côté, en complément, des autres prises en charge existantes. La Réussite éducative n'a pas vocation à remplacer ou à assimiler les dispositifs existants, mais bien à s'inscrire comme un nouvel instrument parmi les ressources et les outils qui composent aujourd'hui le champ socioéducatif local. En d'autres termes, il s'agit bien de mettre en place un dispositif supplémentaire dans la prise en charge des enfants et des jeunes, mais aussi de leurs parents, en difficulté.

Si l'État avance l'argument de la complémentarité des dispositifs de Réussite éducative avec les moyens et ressources existants, leur création laisse craindre un empilement des mesures dans le domaine socioéducatif qui apparaît déjà riche et complexe. Et cette inquiétude fait rapidement débat. Un article de la *Gazette des Communes* publié en 2004, soit avant la promulgation de la loi, exprime bien cette appréhension sous le titre « Les dispositifs de Réussite éducative, une structure de trop ? ». Dans ce dernier, le secrétaire national de l'UNSA-Secteur Éducation nationale souligne notamment que :

« Le paysage éducatif est déjà très complexe, avec une accumulation de financements et de dispositifs tels que les CEL, les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, les CLSPD, les réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté (Rased). (...) Le dispositif de Réussite éducative risque, de plus, de recouper les missions des Rased et de la médecine scolaire. Il est déjà difficile de rendre le système actuel cohérent, rajouter un dispositif, ne va pas dans le bon sens. »²²⁶

²²⁶ La Gazette des communes, « Les dispositifs de réussite éducative, une structure de trop », *Rubrique Débats*, n°1769, 13 décembre 2004, p. 6.

La crainte n'est pas seulement de voir s'empiler les différents dispositifs, mais aussi d'assister à un brouillage encore plus important du système au regard de l'enchevêtrement, de l'entrecroisement, que ce nouveau dispositif semble opérer avec les missions et compétences des structures existantes, notamment celles de l'Éducation Nationale. Mais pour l'État, il s'agit bien au contraire de favoriser la mise en cohérence et la coordination des acteurs comme l'exprime dans ce même article Valérie Létard, sénatrice, qui a participé à la réalisation en 2004 du rapport sur le projet de loi de programmation pour la cohésion sociale :

« Conseil local de sécurité de prévention de la délinquance (CLSPD), cellule de veille éducative, contrat éducatif local (CEL) doivent être des partenaires. Le dispositif de Réussite éducative permettra de tous les réunir autour d'une table, sur un territoire ciblé (...). La proximité sera plus grande que dans le cadre du territoire du CLSPD. Nous avons voté un texte très ouvert pour nous adapter aux réalités du terrain. »²²⁷

Les éléments de débat ici soulevés illustrent bien les enjeux sous-tendus lors de la mise en œuvre du dispositif, notamment en ce qui concerne son inscription dans un système socioéducatif déjà complexe. D'une certaine manière, la création du programme de Réussite éducative fait resurgir la question de l'enchevêtrement, de la superposition, d'un certain nombre de politiques éducatives sur les territoires, dans lesquelles les mêmes acteurs, les mêmes structures, sont déjà inscrits. Les critiques à l'encontre du dispositif de Réussite éducative mettent en avant cette multiplication des espaces de coordination qui peuvent venir brouiller la lisibilité du système, alors que les arguments avancés par les défenseurs de la mesure tendent à souligner au contraire l'insuffisance de coordination, de mise en cohérence, qui nuirait à l'efficacité de l'action publique locale. Accentuer encore davantage la mutualisation des ressources est l'un des objectifs affichés par le gouvernement.

« Les dispositifs de Réussite éducative ont vocation à s'articuler avec les dispositifs existants. Ils ne visent pas à se substituer à d'autres dispositifs en faveur de l'enfance. Il s'agira au contraire de les amplifier en fédérant les moyens et les énergies dans un objectif de meilleure efficacité. » (DIV, Avril 2005, p.1)

Ce qui est recherché à travers la Réussite éducative qui devrait permettre de réunir l'ensemble des partenaires socioéducatifs c'est aussi de favoriser l'activation, l'optimisation, des dispositifs existants.

La question de l'empilement des structures, de la complexité de la coordination dans le champ socioéducatif, apparaît centrale, et laisse pressentir les difficultés que peut impliquer la mise

²²⁷ *Ibidem.*

en œuvre de ce dispositif. En conséquence, les problématiques d'articulation, de mise en cohérence, mais aussi de coproduction institutionnelle, sont primordiales dans cette recherche. Car nous supposons que cette multiplicité d'actions et de structures vient brouiller leur lisibilité, leur compréhension et leur appropriation, d'une part, par les professionnels mobilisés et impliqués, mais aussi par le public, ici les familles. Dans cette perspective, notre objet de recherche concernant le processus de réception des politiques publiques et des effets induits par un dispositif tel que la Réussite éducative sur le public, la question est inévitable. Comment ce dispositif a-t-il été accueilli, approprié et mobilisé par les acteurs du territoire déjà impliqués dans de multiples dispositifs ? Comment s'est opérée la mise en œuvre de la Réussite éducative au niveau local et la coopération interinstitutionnelle qui y est associée ? Et du côté du public, quelle lecture les familles ont-elles de ce dispositif et comment perçoivent-elles sa place, son rôle aux côtés des autres actions locales dans le domaine de la jeunesse et de l'éducation ? Ces questionnements sont structurants dans l'approche développée dans le cadre de cette recherche. Mais si la place de la Réussite éducative dans le paysage socioéducatif local est un axe essentiel, l'approche individualisée préconisée qui paraît revêtir un caractère novateur et être révélatrice de changements sociaux, témoigne d'une forme d'intervention sociale renouvelée qu'il nous faudra aussi questionner.

IV/ 2. Des principes d'action et des modes d'intervention en continuité avec les processus d'individualisation et d'activation des politiques sociales actuelles

Le dispositif de Réussite éducative a pour mission de construire des « parcours individualisés de Réussite éducative », des « actions individuelles de prises en charge des jeunes et des familles ». En privilégiant une approche personnalisée, au cas par cas, cette politique publique tend à marquer « *un changement des principes et des modes d'intervention* »²²⁸ développés dans le cadre des dispositifs éducatifs existants. Ainsi, comme le souligne la première note de cadrage de février 2005 :

- « Ils [les dispositifs de Réussite éducative] diffèrent très sensiblement des mesures ou dispositifs existants, qu'ils relèvent de l'Éducation nationale ou qu'ils soient conduits par les collectivités locales :*
- en s'adressant à des enfants, et pas seulement à des élèves ;*
 - en resituant les difficultés individuelles que ces derniers rencontrent dans le contexte des difficultés familiales et environnementales, notamment en matière sociale, sanitaire, culturelle et éducative ;*
 - en permettant d'apporter une réponse à chaque situation individuelle.*

²²⁸ DIV, Avril 2005, *op. cit.*, p. 1.

(...) Cette politique de soutien personnalisé vise un accompagnement adapté à chaque situation familiale, inscrit dans la durée, avec des objectifs de résultats, notamment scolaires. » (DIV, 09/02/2005, p.1-2)

S'affiche ici clairement la volonté d'engager une démarche de personnalisation des prises en charge, qu'elles soient de nature individuelle ou collective, adaptées aux diverses problématiques qui peuvent venir freiner, entraver, la bonne réalisation du parcours scolaire de l'enfant. Si le dispositif se veut s'adresser à des « enfants » et non à des « élèves », l'enjeu majeur reste celui de la réussite scolaire considérée comme le principal moteur de l'intégration et de la réussite sociale au sein de notre société.

A cette perspective d'individualisation s'ajoute une volonté de favoriser la participation et l'implication, non seulement de l'ensemble des professionnels concernés par les situations, mais aussi des parents eux-mêmes, pouvant d'ailleurs être à la fois acteur et bénéficiaire du dispositif, comme l'expriment les précisions suivantes apportées dans la lettre de cadrage d'avril 2005.

« Les dispositifs de Réussite éducative s'articulent entre prise en charge individuelle et collective, en fonction des besoins. Une attention toute particulière sera portée au niveau de prise en charge des enfants le plus pertinent, afin d'éviter tout phénomène de stigmatisation des enfants les plus fragiles :

- en mobilisant, rassemblant et coordonnant localement un collectif de professionnels sociaux, sanitaires et éducatifs ;*
- en mettant en œuvre, avec les parents et essentiellement en dehors du temps scolaire, un accompagnement des enfants et des adolescents. Ce soutien personnalisé pourra dans un certain nombre de cas ou de situations être organisé de façon collective. (...) ;*
- en assurant une évaluation et une adaptation du dispositif au regard de la situation individuelle de chaque enfant ou chaque adolescent concerné et sa famille ;*
- en apportant le cas échéant, un soutien plus direct aux parents, afin de leur permettre d'améliorer les conditions de vie de leurs enfants et de les aider dans leur pratique parentale. » (DIV, Avril 2005, p.2)*

Les parents doivent donc être partie prenante de la démarche. En effet, ce dispositif ne s'appuie pas sur de la contrainte, aucune obligation ne sous-tend l'entrée dans la démarche, cette dernière relevant du volontariat. En d'autres termes, la prise en charge de l'enfant dans le cadre d'un « parcours individualisé de Réussite éducative » est proposée aux parents et ces derniers ont le choix, le droit, d'accepter ou de refuser. Bien évidemment, l'absence de contrainte prescrite ne signifie pas que la proposition d'adhésion au dispositif ne s'apparente pas à une forme de contrainte informelle, symbolique, pour les parents, leur refus pouvant être interprété négativement par les professionnels. Il nous faudra dans le cadre de nos investigations auprès des parents interroger cette dimension.

En ce qui concerne le public visé par le dispositif de Réussite éducative, il s'adresse aux enfants et aux jeunes de 2 à 16 ans, soit les enfants et les jeunes soumis à l'obligation scolaire, et en terme de territoire d'intervention, il est stipulé que :

« Les moyens inscrits dans le Plan de Cohésion Sociale conduisent à traiter de manière prioritaire les territoires où l'environnement économique, social et/ou culturel est à l'origine des difficultés les plus importantes. Son action se concentre donc prioritairement sur les enfants et adolescents résidant dans les zones urbaines sensibles et dans les territoires en grande fragilité économique et sociale, ou scolarisés dans des établissements en zones et réseaux d'éducation prioritaire. » (DIV, Avril 2005, p.1-2)

En conséquence, seules les communes en contrats de ville, sur lesquelles existent des ZUS, ainsi que des ZEP, peuvent mettre en œuvre le dispositif de Réussite éducative et prétendre aux crédits alloués. Cependant, s'il est demandé de développer cette politique publique principalement sur les territoires prioritaires, cela n'empêche pas de la déployer sur un territoire plus large, à l'échelle de toute la ville par exemple.

Car la Réussite éducative s'inscrit dans le cadre d'une politique procédurale, où si les grandes lignes sont définies nationalement, une grande marge de liberté et d'initiative est laissée aux acteurs locaux dans leur opérationnalisation, qu'il s'agisse de la sélection des publics ou des types d'actions développés.

« Si les projets locaux doivent répondre aux objectifs et aux principes du programme national de Réussite éducative, une très grande diversité de réponses peuvent être apportées pour leur mise en œuvre locale. » (DIV, Avril 2005, p.2)

Cette souplesse dans les marges de manœuvre octroyées aux acteurs locaux va dans le sens de la flexibilité et de l'adaptabilité souhaitées à travers cette nouvelle forme d'action publique socioéducative, où l'objectif est de pouvoir apporter des réponses, des prises en charge spécifiques à la singularité des situations vécues localement. Face à l'hétérogénéité des situations, l'État tente de diversifier les types d'intervention sociale, les modes d'action publique.

Les textes de cadrage ne permettent pas d'avoir une vision précise des capacités et des modalités d'actions qui peuvent être développés dans le cadre des parcours individualisés, laissant une marge de liberté et d'initiatives importantes aux acteurs locaux. Aucun document initial officiel ne décrit ce que pourrait recouvrir un « parcours type » en direction du public. Ce n'est qu'à travers les expérimentations locales que l'on va pouvoir petit à petit se faire une idée plus précise de ce que peut revêtir un parcours de Réussite éducative et de l'hétérogénéité qu'ils peuvent recouvrir. En conséquence, ce n'est qu'en juin 2007 que la DIV publiera un «

guide méthodologique » visant à aider et orienter les acteurs locaux pour « Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative »²²⁹, et réalisé à partir de témoignages et d'exemples d'expériences locales. On y trouve notamment des exemples de parcours individualisés sous formes de schémas, ainsi que la carte de France des Projets de réussite éducative en 2007. Ces différents documents sont présents en annexes du présent manuscrit.

IV/ 3. Un dispositif adossé à une coopération interinstitutionnelle formalisée autour de nouveaux outils, de nouveaux cadres : la création de structures juridiques partenariales et l'« équipe pluridisciplinaire de soutien »

Dans la lignée des politiques et dispositifs actuels, le partenariat et la coopération entre les différentes institutions locales sont centrales.

En matière de pilotage, les collectivités locales et les services déconcentrés de l'État sont appelés à travailler ensemble. Ainsi, concernant la structure juridique capable de porter les projets de Réussite éducative et permettant d'instituer un partenariat local :

« La loi ouvre plusieurs possibilités : l'élargissement des compétences de la caisse des écoles, le groupement d'intérêt public, l'établissement public local d'enseignement et l'établissement public local de coopération éducative ou toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique.

Les décrets réglementent la composition des conseils d'administration des structures juridiques dès lors qu'elles souhaitent mettre en œuvre des dispositifs de Réussite éducative. Cette évolution permet de garantir de façon pérenne un partenariat où l'ensemble des institutions concernées sont représentées (la commune ou l'EPCI, le Conseil général pour ses compétences en matière sociale et de protection de l'enfance, le Préfet de département au titre de ses compétences dans les domaines de la politique de la ville, du sanitaire et du social de la culture et de la jeunesse, l'Inspecteur d'Académie, la Caisse d'Allocations Familiales, les associations, celles des parents d'élèves notamment, etc.). (...)

La structure juridique intégrera les fonctions supports classique d'administration, de gestion et de coordination du dispositif et d'une ou plusieurs équipes pluridisciplinaires.

» (DIV, 09/02/2005, p.2-3)

Le montage du dispositif nécessite donc l'instauration ou la création d'une structure juridique spécifique, partenariale. Toutefois, ce sont bien les communes ou les intercommunalités qui sont, aux côtés de l'État, les « chefs de file » et les « maîtres d'œuvre » de la Réussite éducative au niveau local, considérées comme les échelles d'intervention les plus pertinentes, au plus près des usagers.

²²⁹ DIV, « Guide Méthodologique. Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative », Les éditions de la DIV (« Repères »), Juin 2007

« Une commune ou un établissement public de coopération intercommunale peut constituer avec l'État un établissement public de coopération éducative chargé de mobiliser et de coordonner l'ensemble des acteurs afin de contribuer, notamment par la création de dispositifs de Réussite éducative, au développement et au soutien éducatif, culturel social et sanitaire des enfants. » (Journal Officiel de la république française, Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, Chapitre II : Accompagnement des élèves en difficulté, Titre IV : Établissements publics locaux de coopération éducative, Art. L 1441-1.)

D'autre part, toujours en matière de pilotage, un comité de pilotage, appelé aussi conseil consultatif de Réussite éducative, réunit les représentants des différentes institutions et collectivités partenaires.

« L'appréhension globale des difficultés d'un enfant ou d'un adolescent conduit à une exigence de participation de l'ensemble des institutions concernées au pilotage du programme : Préfet, Éducation nationale, services déconcentrés du Ministère de la jeunesse et des sports, communes, intercommunalités, Conseil général, Caisse d'Allocation familiales, représentants du secteur sanitaire. » (DIV, Avril 2005, p.2)

Cette instance coordonne le dispositif, est destinataire des bilans d'activité du dispositif et décide des orientations à suivre. C'est l'espace de pilotage interinstitutionnel du dispositif.

Mais la transversalité et la coproduction ne sont pas seulement de mise au niveau du pilotage, mais également dans son opérationnalisation. Tout d'abord, concernant le repérage des situations individuelles d'enfants « en fragilité » pouvant être orientées vers le dispositif, il se fait au niveau des acteurs de terrain, et en premier lieu ceux de l'Éducation nationale, en respectant un protocole relativement précis où les relations hiérarchiques doivent être respectées.

« Le repérage des enfants et des adolescents est fait par la communauté éducative. Pour ce faire, une collaboration étroite avec le service de promotion de la santé de l'éducation nationale, les réseaux d'aide aux élèves en difficulté (RASED), les conseillers d'orientation psychologues (COPSY), l'inter-secteur de pédopsychiatrie, les services de protection maternelle infantile, ceux de l'aide sociale à l'enfance devra être recherchée. Dans le premier degré, le professeur des écoles repère l'enfant en situation de fragilité, et le signale au directeur qui lui-même en réfère à l'Inspecteur de l'Éducation nationale. Dans le second degré, le professeur ou le conseiller principal d'éducation repère l'adolescent, et le signale au chef d'établissement. Le cas échéant, ce repérage peut aussi être fait par l'assistante sociale, l'infirmière scolaire, le psychologue scolaire ou le coordinateur ZEP-REP. Par suite, l'Inspecteur de l'Éducation nationale ou le chef d'établissement, après autorisation expresse des parents, peuvent décider d'orienter l'enfant ou l'adolescent vers un dispositif de Réussite éducative. » (DIV, Avril 2005, p.3-4)

Mais l'école n'est pas le seul acteur susceptible de repérer et d'orienter des familles vers la Réussite éducative, d'autres acteurs socioéducatifs peuvent faire de même, conformément à ce que prévoient les textes de cadrage du dispositif.

« Les services déconcentrés de l'État compétents, les services communaux et les services de l'action sociale du Conseil général peuvent également décider d'orienter l'enfant ou l'adolescent vers un dispositif de Réussite éducative, après autorisation expresse et écrite des parents. » (DIV, Avril 2005, p.3-4)

En conséquence, si les communes et les intercommunalités ont pour mission de coordonner le dispositif sur le terrain et de mettre en œuvre les parcours individualisés auprès des enfants et des jeunes repérés « en fragilité », on voit clairement ici combien l'opérationnalisation même du dispositif dépend du degré d'adhésion et de coopération des acteurs du territoire à la démarche. En effet, si aucune situation n'est orientée par l'institution scolaire ou d'autres opérateurs éducatifs, le dispositif ne peut être enclenché et concrètement mis en œuvre. La Réussite éducative est sous-tendue par une injonction partenariale forte et s'appuie sur un principe d'interdépendance entre les acteurs au niveau local.

Et au-delà du repérage du public, les réponses apportées à ce dernier doivent également être co-construites. En effet, l'élaboration et la mise en œuvre des actions composant les parcours individualisés de Réussite éducative en direction des enfants et des jeunes orientés passe par la construction d'une « Équipe Pluridisciplinaire de Soutien » (EPS), appelée également « Équipe Pluridisciplinaire de Réussite éducative » (EPRE), qui intègre les professionnels et opérateurs de terrain de différentes institutions, de différents échelons territoriaux, et qui interviennent dans divers champs d'action (scolaire, social, santé, loisirs,...).

*« L'équipe pluridisciplinaire de soutien réunit autour d'un coordonnateur :
- des professionnels de différentes spécialités du secteur public ou privé en tant que de besoin (enseignants, coordinateur ZEP-REP, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres, rééducateurs, intervenants sportifs et culturels,...)
- des associations dont le professionnalisme est reconnu, en particulier celles étant agréées par le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la cohésion sociale et/ou le ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative. » (DIV, Avril 2005, p.3)*

D'autre part, il faut souligner que :

« Selon l'importance du territoire couvert ou du nombre de situations de difficulté à prendre en charge, une ou plusieurs « équipes pluridisciplinaires de soutien » pourront être constituées à partir d'un même support juridique. » (DIV, 09/02/2005, p.3)

Cette équipe pluridisciplinaire et interinstitutionnelle constitue l'instrument opératoire du dispositif de Réussite éducative. C'est au sein de ce réseau de professionnels que sont discutées, évaluées les situations repérées et orientées vers le dispositif, puis que sont proposées les différentes actions, individuelles et collectives, pouvant répondre aux problématiques de l'enfant et de sa famille. C'est l'instance technique dans laquelle sont représentés les opérateurs de terrain, où sont construits, suivis et évalués les parcours individualisés.

Au-delà de l'instance technique qu'est l'Équipe Pluridisciplinaire de Soutien, le montage du dispositif s'appuie également sur une instance de pilotage partenarial appelé « Conseil consultatif de Réussite éducative ». Sa composition est déterminée comme suit dans le code de code de l'Éducation :

*« Un **conseil consultatif de Réussite éducative** est institué par délibération du comité de la caisse dans les caisses des écoles ayant décidé d'étendre leurs compétences, en application du deuxième alinéa de l'article L. 212-10, à des actions à caractère éducatif, culturel, social et sanitaire en faveur des enfants relevant de l'enseignement du premier et du second degrés.*

Le conseil consultatif de Réussite éducative comprend :

- 1° Le maire, président, ou son représentant ;*
- 2° Le président du Conseil général ou son représentant ;*
- 3° Le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ou son représentant ;*
- 4° Deux représentants de l'État désignés par le préfet de département ;*
- 5° Un médecin désigné par le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales ;*
- 6° Le président de la caisse d'allocations familiales ou son représentant ;*
- 7° Un directeur d'école de la commune ou de l'une des communes concernées désigné par le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ;*
- 8° Un chef d'établissement ou, à défaut, un enseignant désigné par le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ;*
- 9° Un représentant des parents d'élèves siégeant au conseil d'école d'une école de la commune désigné par le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ;*
- 10° Un représentant des parents d'élèves siégeant au conseil d'administration d'un établissement public local d'enseignement, désigné par le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ;*
- 11° A leur demande, un représentant des associations œuvrant dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, sportif, social ou sanitaire, désigné par le maire ou le président de l'établissement de coopération intercommunal.*

La région, à sa demande, est associée aux travaux du conseil consultatif de Réussite éducative. » (Code de l'éducation, art. L212-10, créé par le décret n°2005-637 du 30 mai 2005)

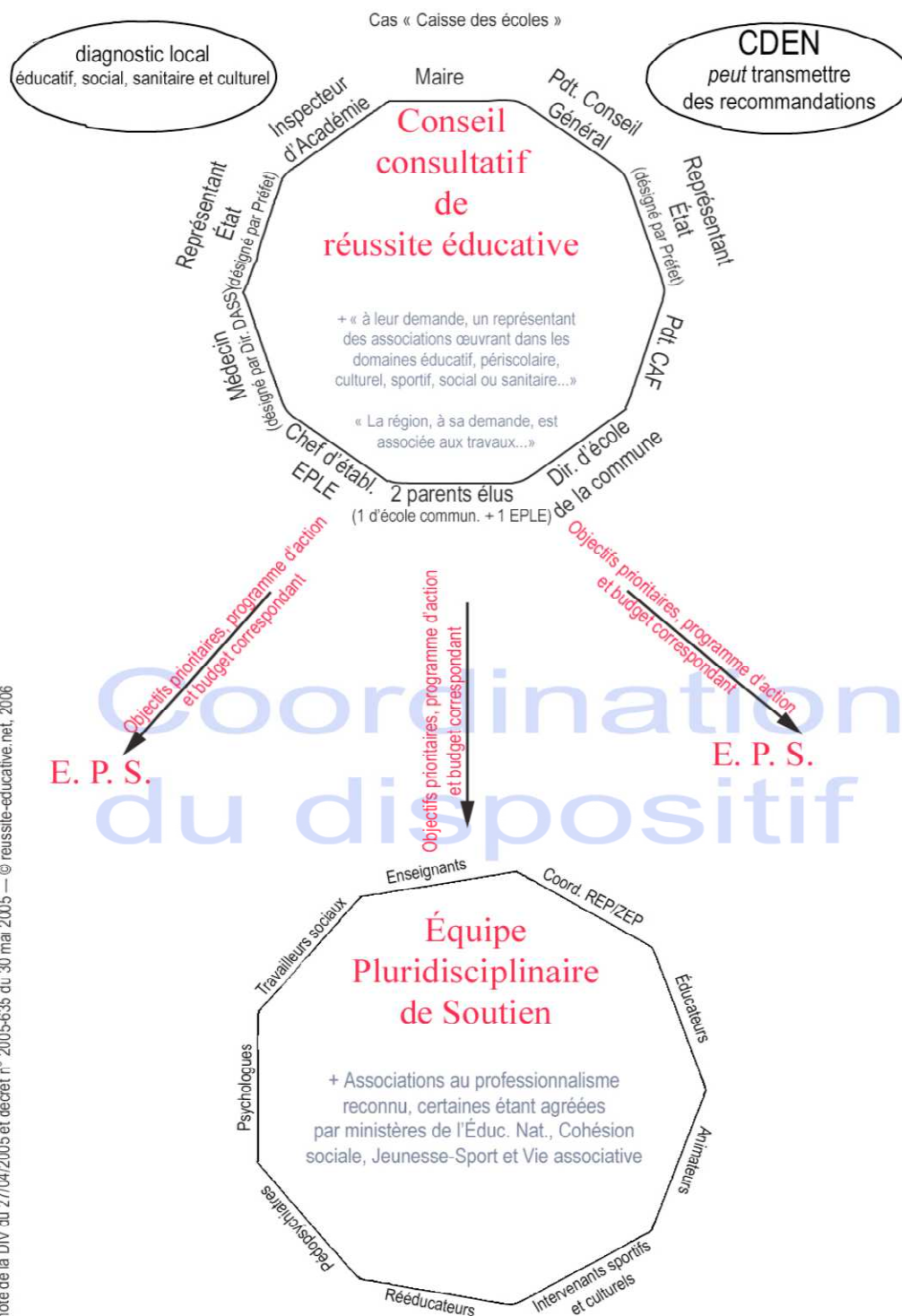
Ce conseil consultatif, peut prendre la forme d'un comité de pilotage selon les territoires, et se réunit au moins une fois par an. Il a pour missions de :

- Définir les orientations d'action prioritaires du dispositif de Réussite éducative en complémentarité des dispositifs existants ;
- De valider les projets d'action s'inscrivant dans le cadre du programme de Réussite éducative ;
- De proposer la répartition des crédits affectés au dispositif.

Le conseil consultatif et/ou le comité de pilotage du dispositif local est destinataire chaque année d'un bilan des actions menées dans le cadre de la Réussite éducative afin d'être informé de l'état de réalisation des projets et, le cas échéant, définir de nouvelles orientations. Toutefois cette instance reste « consultative », son pouvoir d'action reste limité et c'est la ville qui constitue le principal pilote du programme. C'est d'ailleurs cette dernière qui a en charge la coordination opérationnelle du dispositif sur le territoire.

Le schéma de la DIV ci-après permet de visualiser l'organisation globale du dispositif au niveau local, dans le cas où celui-ci est géré par la caisse des écoles.

Figure 7 : Schéma global d'organisation du dispositif de Réussite éducative (DIV, mai 2005)



D'après note de la DIV du 27/04/2005 et décret n° 2005-635 du 30 mai 2005 — © réussite-éducative.net, 2006

Ce dispositif est adossé à une approche individualisée des publics composée de plusieurs phases : le repérage, la sélection des enfants et des adolescents ; l'évaluation partagée entre les différents professionnels à travers l'étude de la situation ; la proposition d'actions spécifiques ; et la mise en œuvre de ces dernières dans le cadre d'un parcours de Réussite éducative. Au regard de ce cadre d'intervention se pose irrémédiablement la question de la confidentialité des informations échangées entre les professionnels et du cadre déontologique afférent au dispositif. En la matière, la lettre de cadrage de 2005 définit un certain nombre de préambules, de protocoles à élaborer et à respecter.

« S'agissant d'une politique personnalisée et ciblée sur des mineurs et leurs familles, il convient de rappeler la nécessaire confidentialité des informations qui seront échangées au sein du réseau de partenaires constitués en « équipe pluridisciplinaire de soutien ». Le statut des personnels du niveau opérationnel devra prévoir qu'ils n'ont pas à communiquer au conseil d'administration de la structure juridique support des informations nominatives ou relevant du secret professionnel.

A contrario, ces instances seront destinataires d'informations et de données non nominatives relatives à l'activité des différents dispositifs de Réussite éducative (...). Des chartes de confidentialité pourront être élaborées localement, fixant les modalités de partage d'informations entre les partenaires. En tout état de cause, les informations partagées devront se limiter aux éléments indispensables à la mise en œuvre des actions souhaitées ». (DIV, Avril 2005, p.4)

Nous l'avons évoqué, la question du secret professionnel et du partage d'informations est un point d'achoppement récurrent dans le cadre de dispositifs partenariaux à l'approche individuelle, notamment entre les travailleurs sociaux, aux cadres législatifs d'intervention et éthiques strictes, et les autres types de professionnels qui ne sont pas soumis aux mêmes règles. La Veille éducative en est un bon exemple. Mais l'État fait ici encore un pas de plus vers le développement de ce type de politique publique et l'institutionnalisation de ces pratiques d'échange entre professionnels autour de cas particuliers. Nous pouvons supposer que le cadre d'intervention et de partenariat promulgué par la Réussite éducative va favoriser la coopération interinstitutionnelle, interprofessionnelle, autour de situations problématiques et la construction d'un cadre d'action commun. L'articulation, la coordination, la mise en cohérence, l'échange entre les institutions socioéducatives locales et la coproduction opérationnelle de l'action publique apparaissent comme des enjeux majeurs de ce dispositif.

D'autre part, concernant l'organisation globale de ce dispositif en France, il nous faut souligner qu'il existe un espace de coordination nationale, de lien entre les différents acteurs investis dans le programme de Réussite éducative. En effet, chaque année depuis 2007 sont organisées les Rencontres Nationales de Réussite éducative où se retrouvent les professionnels du territoire français investis dans ce dispositif (municipaux, scolaires,

travailleurs sociaux...), ainsi que des élus. Sont mis en place lors de ces journées des conférences et des ateliers sur une diversité de thématiques touchant à la Réussite éducative. De manière récurrente, les thèmes liés à l'individualisation dans les prises en charge et à ses effets, au partenariat interinstitutionnel, mais également à des problématiques spécifiques (décrochage scolaire, santé...), sont abordés. Ces espaces de rencontres et de coordination au niveau national sont l'occasion pour les professionnels d'échanger entre eux, de partager leurs expériences, et d'une certaine manière de se situer par rapport aux autres, mais également de bénéficier de l'intervention d'experts, notamment universitaires (sont par exemple intervenus lors de ces rencontres Bernard Bier de l'INJEP, les sociologues Jacqueline Costa-Lascoux et Dominique Glasman). Ces rencontres qui sont soutenues par l'Acsé sont depuis 2008 organisées par l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite éducative (ANARE), association créée en janvier 2008, afin de structurer un réseau de professionnels à l'échelle nationale autour de ce dispositif, de favoriser la mutualisation des différentes expériences locales, et d'initier des réflexions communes, des échanges, ainsi que des projets.

IV/ 4. Critères de sélection des projets, financements, et modalités de pilotage local : éléments de cadrage national des dispositifs de Réussite éducative

Pour s'inscrire dans un projet de Réussite éducative, les communes ou intercommunalités doivent remplir un dossier de candidature auprès de la DIV où devront être mentionnés un certain nombre d'éléments dont l' élu référent du projet, mais aussi si le projet est communal ou intercommunal. D'autres indications doivent également être données par les porteurs de projet :

« Le projet de Réussite éducative élaboré localement doit identifier la structure juridique support, la composition de son conseil d'administration, les équipes pluridisciplinaires de soutien constituées ou en cours de constitution. (...) Il indiquera le nombre de structures scolaires et éducatives présentes sur le territoire couvert par le projet de Réussite éducative ainsi que toute autre structure pouvant contribuer à sa mise en œuvre. Il précisera quels sont les partenaires impliqués dans ce projet, les dispositifs existants mobilisés et ceux qui seront créés.

Les actions qui seront mises en œuvre dans le cadre d'un projet de Réussite éducative seront décrites en utilisant le modèle de fiche annexé au dossier de candidature. Elles seront regroupées par domaines et jointes au dossier transmis au préfet de département.»
(DIV, Avril 2005, p.5)

Concernant les conditions d'éligibilité, au-delà des informations formelles à transmettre dans le cadre du dossier de candidature, seuls le respect des priorités d'action fixés par le programme national et du ciblage des territoires inscrits en politique de la ville sont signalés.

« Pour être éligibles au « projet de Réussite éducative », ces actions devront s'adresser spécifiquement aux enfants et aux adolescents les plus fragilisés habitants en ZUS et/ou scolarisés dans des établissements en ZEP et REP. Elles devront également s'inscrire dans les objectifs prioritaires des programmes 15 et 16 du Plan de cohésion sociale ». (DIV, Avril 2005, p.5)

Une attention particulière est également portée à l'évaluation des dispositifs de Réussite éducative à travers la définition d'indicateurs quantitatifs relatifs aux publics pris en charge.

« S'il revient aux responsables du projet local de Réussite éducative de déterminer les indicateurs sur lesquels portera l'évaluation des actions mises en œuvre, les indicateurs suivants devront obligatoirement être pris en compte (un tableau est annexé au dossier de candidature). » (DIV, Avril 2005, p.6)

Voici, ci-après, le tableau fourni par la DIV dans le cadre du suivi et de l'évaluation globale des dispositifs de Réussite éducative.

Tableau 3 : Tableau des indicateurs de suivi de la mise en œuvre du projet de réussite éducative fourni par la DIV



**Indicateurs de suivi de la mise en œuvre
du projet de réussite éducative**

Département :

Commune ou intercommunalité :

Etat du :

Indicateurs			scolaire	éducatif	social	santé	culturel	sportif	Total
Nombre d'enfants et d'adolescents concernés par le projet de réussite éducative (ensemble des actions) et répartition par âge, par sexe, et par niveau de scolarité (école maternelle, école élémentaire, collège...)	2-6 ans (maternelle)	G							
		F							
	6-11 ans (élémentaire)	G							
		F							
	11-16 ans (collège)	G							
		F							
Typologie des situations identifiées et prises en charge : la répartition des situations par domaine de difficultés (santé, social, scolaire, éducatif...). Indiquer le nombre pour chaque type de situation.		G							
		F							
Nombre d'enfants et d'adolescents pris en charge par une équipe pluridisciplinaire de soutien (répartition par domaine de difficulté : santé, social, scolaire, éducatif...)		G							
		F							
Nombre de familles aidées dans le cadre du projet local de réussite éducative (répartition par domaine de difficulté : scolaire, éducatif, social, santé, culturel...)									
Internat(s) de réussite éducative : nombre d'enfants et d'adolescents pris en charge dans ce cadre et répartition des situations par domaine de difficulté (santé, social, scolaire, éducatif...)	6-11 ans	G							
		F							
	11-16 ans	G							
		F							
Evolution du nombre de situations de très grande difficulté scolaire dans les ZUS (retards supérieurs à 2 ans, interruptions prématurées de scolarité...)		G							
		F							

* Evolution des performances scolaires (protocole à définir en lien avec l'Education nationale, les évaluations nationales constituant une base minimale)

Tableau à retourner en fin d'année au préfet de département et à la Délégation interministérielle à la ville

Une fois les projets de Réussite éducative élaborés et transmis à la DIV, puis validés par cette dernière, les crédits afférents sont alloués et versés au préfet de département qui établit lui-même au titre de l'État des conventions avec les structures juridiques porteuses des projets et redistribue les financements.

« Une cellule de validation des dossiers est mise en place à la DIV dès février 2005. (...) Après instruction du dossier par le préfet et validation du projet par la cellule nationale, la délégation interministérielle à la ville délègue les crédits correspondants au préfet de département (financement de 340 000 euros en année pleine) qui signeront une convention spécifique avec l'établissement public porteur du projet. Là où la structure juridique porteuse sera créée, les préfets, peuvent, afin de permettre l'implantation d'équipes pluridisciplinaires, déléguer à la collectivité ou à l'EPCI une somme correspondant à l'ingénierie, l'assistante technique et aux premières actions (financement de 150 000 euros). » (DIV, Avril 2005, p.6-7)

En matière de financement global des dispositifs de Réussite éducative, l'État avait élaboré un plan sur 5 ans selon les montants et les modalités suivantes :

« Les crédits consacrés par l'État à la mise en place de dispositifs de Réussite éducative, ouverts par les lois de finances entre 2005 et 2009, sont fixés à 1 469 millions d'euros, selon le calendrier suivant :

<i>(En millions d'euros valeur 2004)</i>					
ANNEES	2005	2006	2007	2008	2009
Crédits.....	62	174	411	411	411

(Source : Journal Officiel de la république française, Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, Chapitre II, Titre IV, Art. 132.)

Comme le montre ce tableau de la répartition annuelle des crédits alloués aux dispositifs, les financements ont été croissants durant les 3 premières années, d'une part, parce que le programme de Réussite éducative ayant vu le jour au cours de l'année 2005, aucun projet n'a été mis en œuvre tout au long de cette dernière, et d'autre part, parce que ce dispositif étant nouveau, l'État avait prévu une montée en puissance progressive du nombre de dispositifs créés sur le territoire français. Notons d'ailleurs que, si près de 300 projets de Réussite éducative ont vu le jour entre 2005 et 2006²³⁰, l'Acsé en dénombrait 503 en 2008²³¹, et que au fur et à mesure de l'existence de la Réussite éducative de plus en plus de territoires se sont inscrits dans le dispositif. Ainsi, il existait, en 2009, 531 projets²³². Mais à partir de 2007

²³⁰ La lettre de la DIV, « La réussite éducative un an après », n°111, Juin 2006

²³¹ Acsé, *La mise en place du programme de Réussite Éducative : Rapport*, Juillet 2008

²³² Acsé, *Rapport 2009 Programme de Réussite Éducative*, Janvier 2010

l'État a stabilisé les financements du programme jusqu'en 2009, les mêmes crédits étant prévus pour l'ensemble des projets mis en œuvre sur le territoire français.

Concernant le cadre dans lequel le dispositif s'insère pour son opérationnalisation concrète et le service municipal ou intercommunal de rattachement des professionnels mandatés, ou parfois recrutés, pour le mettre en œuvre, l'État a inscrit dès 2006 les dispositifs de Réussite éducative dans le cadre des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS).

« L'éducation constituant un facteur majeur d'intégration et de lutte contre l'exclusion, le conseil interministériel de la ville du 9 mars 2006 a retenu la Réussite éducative comme l'un des cinq champs prioritaires de l'action de l'État dans le cadre des contrats urbains de cohésion sociale. »²³³

La Réussite éducative, au même titre que le CLAS par exemple, fait partie des dispositifs intégrés au volet éducatif des CUCS dans lequel sont définis les axes d'actions prioritaires dans le domaine. En conséquence, quand les communes ou les intercommunalités sont dotés d'un service dédié à la politique de la ville, c'est au sein de ce dernier que s'organise, se coordonne et se met en œuvre le dispositif de Réussite éducative.

A partir des textes officiels, nous avons présenté les principales directives, les données de cadrage que l'État a définies s'agissant du programme de Réussite éducative. Si un certain nombre d'éléments permettent d'avoir une vision globale des objectifs, des modalités d'organisation et d'intervention du dispositif, il reste complexe d'en saisir les contours avec finesse. En effet, comme dans toute politique procédurale, l'État laisse une importante marge de manœuvre aux collectivités locales dans la concrétisation de ce projet, ouvrant ainsi la place aux expérimentations et aux innovations locales. Si le cadre est donné, chaque territoire peut façonner le dispositif de manière différente au regard des enjeux et du contexte dans lequel il se déploie.

²³³ Circulaire du ministre de l'Éducation nationale, du ministre de la jeunesse, des sports et de la vie associative, du ministre délégué à la cohésion sociale et à la parité, et du ministre délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille, du 11 décembre 2006, relative à la « Définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) ».

Conclusion du Chapitre 2

Les évolutions, les nouvelles politiques publiques que nous avons décrites dans ce chapitre, ont progressivement légitimé les municipalités dans le champ socioéducatif. Toutefois, malgré ces évolutions, nous verrons, à travers l'étude du processus de réception du dispositif de Réussite éducative par les acteurs locaux, qu'elles n'apparaissent pas pour autant si légitimes aux yeux des autres professionnels du territoire, notamment pour intervenir directement auprès de familles en fragilité sociale ou éducative. Si l'on observe une légitimation institutionnelle des villes sur la question éducative, nous verrons que sur le terrain cela ne s'accompagne pas forcément d'une reconnaissance des communes en tant qu'acteur et partenaire socioéducatif à part entière, notamment par les deux principaux acteurs du champ que sont le Conseil général et l'Éducation nationale. Il faut dire que ces deux institutions ont connu des mutations importantes, en lien avec la recomposition de l'action publique locale, mais également le développement d'une nouvelle forme d'intervention sociale.

D'une certaine manière, le système socioéducatif s'est transformé à travers l'émergence des nombreux dispositifs sociaux évoquée précédemment, et les acteurs historiques se trouvent fragilisés par la montée en puissance des villes dans ce champ d'intervention qui vient bouleverser l'articulation des compétences auparavant vécue. La légitimité et la capacité croissantes des villes dans le domaine de l'action socioéducatif, n'ont pas seulement accentuer la déstabilisation du système d'acteur, mais ont également modifié ses modes de régulation. Ce que l'on observe c'est le passage de systèmes sectoriels relativement cloisonnés à des systèmes transversaux ouverts et coopératifs. Les modalités d'intervention s'en trouvent par conséquent renouvelées. Tout ceci transparaît à travers le déploiement des récents dispositifs éducatifs pilotés par les villes et dans lesquels l'ensemble des acteurs sont invités à participer, à s'impliquer. Et cela se poursuit, voire s'accroît, avec la mise en œuvre d'un dispositif supplémentaire, celui de la Réussite éducative, qui s'inscrit dans le cadre de la Politique de la ville et prend la forme d'une intervention socioéducatif à la croisée des différents secteurs composant cette dernière.

Le dispositif de Réussite éducative cristallise un certain nombre d'évolutions des politiques sociales locales, mettant au jour les mutations des modes de régulation, d'une part, du système socioéducatif, et d'autre part, des familles, des individus.

Il s'inscrit en effet dans une perspective de « gouvernance éducative », où il ne s'agit pas seulement de co-construire le sens d'une politique publique, mais d'impliquer l'ensemble des acteurs socioéducatifs locaux dans un processus d'élaboration collective de réponses concrètes, opérationnelles, en direction des publics considérés en difficulté. D'autre part, la place qui est attribuée aux communes, ou aux intercommunalités, dans la mise en œuvre de cette politique publique, fait de ces dernières des animatrices et coordinatrices d'un réseau socioéducatif local, mais également des intervenantes à part entière auprès des publics fragilisés. Tout ceci vient bousculer encore un peu plus le mode de régulation traditionnel du système politico-institutionnel local dans les champs du social et de l'éducatif.

Le dispositif de Réussite éducative se caractérise également par la démarche qu'il tente de promouvoir, celle de la prévention des risques sociaux auxquels sont confrontés des individus, fragilisés par leur environnement socioéducatif ou encore leur scolarisation. Il met ainsi en lumière les mutations à l'œuvre dans l'intervention sociale, participant d'un double mouvement d'individualisation des prises en charge et d'activation des individus, dans le sens où il repose sur la mobilisation et l'implication des usagers. C'est donc un terrain d'étude fertile pour analyser les nouveaux modes d'intervention publique dans le champ socioéducatif, de « management des individus », et plus largement de régulation sociale. L'étude du dispositif de Réussite éducative apparaît ainsi pertinente pour analyser les mutations de l'action publique locale et des modes d'intervention sociale.

Après avoir décrit cette politique publique du point de vue de ses cadres généraux, réglementaires et législatifs tels qu'ils sont définis dans les textes officiels institutionnels, et mis en avant les raisons qui ont incité l'État à créer ce nouvel outil d'action publique, ainsi que les objectifs visés et ses modalités d'intervention, nous allons dans le chapitre suivant nous attacher à présenter notre terrain d'étude, le dispositif de Réussite éducative toulousain.

Chapitre 3 : LE CAS DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE TOULOUSAIN : TERRAIN D'ÉTUDE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE

Dans ce troisième chapitre qui clôture notre première partie, il s'agit d'entrer plus en amont dans notre objet de recherche à travers la présentation de notre terrain d'étude. Nous avons vu, à travers la présentation des cadres généraux et règlementaires du programme de Réussite éducative tel qu'il a été institué par l'État. Mais au regard des marges de manœuvre laissées aux acteurs locaux dans sa mise en place, c'est à travers les modes d'opérationnalisation au niveau local qu'il prend tout son sens et que l'on peut saisir les changements qu'il engendre au sein du système d'action locale, mais aussi dans les modes d'intervention sociale. Dans le cadre du travail de recherche mené ici, nos investigations se sont concentrées sur la mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative sur la ville de Toulouse de 2006 à 2009. Il s'agit donc maintenant de présenter notre terrain d'étude et de voir quelle déclinaison locale a été opérée par la municipalité toulousaine.

Il s'agira donc de décrire la manière dont la Réussite éducative a été développée au niveau local, sur la ville de Toulouse, en mettant en avant les modes d'organisation et les modalités d'action choisis. Il s'agira de voir de quelle manière ce programme national a été décliné au niveau local et quels sont les choix stratégiques qui ont été opérés (I).

Puis, au regard des enjeux sous-tendus par ce dispositif et notre problématique, nous présenterons notre protocole de recherche, la méthodologie mobilisée pour mener à bien cette recherche (II).

I. L'EXPÉRIENCE TOULOUSAINE COMME TERRAIN D'ÉTUDE : UN DISPOSITIF EXTERNALISÉ À UNE ASSOCIATION LOCALE

Avant de présenter la manière dont la mairie de Toulouse s'est approprié et a investi le dispositif de Réussite éducative, il nous semble important de donner quelques éléments relatifs au contexte politique du territoire.

La ville de Toulouse est située en Haute-Garonne, département par tradition largement orienté à gauche, dès lors qu'il s'agit d'élire des députés, des sénateurs ou des conseillers généraux. De même, lors des consultations importantes, comme les élections présidentielles, la gauche arrive largement en tête dans le département. Ainsi les grandes collectivités locales, que sont le Conseil général et le Conseil régional, sont présidées par des personnalités de gauche, et plus précisément des socialistes. En effet, au sein de la gauche, la prédominance locale du Parti Socialiste est établie depuis longtemps. Toutefois la ville toulousaine est dans le paysage une sorte d'exception historique puisqu'elle a été durant près de 40 ans, depuis les années 1970, une mairie de droite²³⁴. Ce n'est que lors des élections municipales de 2008 que prend fin cette situation « paradoxale » avec l'élection de Pierre Cohen du Parti Socialiste à la mairie de Toulouse.

Ce contexte particulier, qui a perduré pendant plusieurs décennies, a participé à complexifier les relations avec les autres collectivités locales du territoire, notamment le Conseil général et le Conseil régional. Cela dit, ce n'est pas seulement le fait d'appartenir à des familles politiques différentes. En effet, la place centrale de la ville de Toulouse dans la région, en tant que principal pôle économique et urbain, implique que les institutions départementales et régionales soient davantage attentives aux besoins des autres communes du territoire. Longtemps la concurrence entre la ville et le département est restée vive, et malgré le changement politique de ces dernières années, elle reste présente. D'une certaine manière le département se veut le défenseur des « petites » communes rurales face au « grand » Toulouse urbain²³⁵. D'autre part, Jean-Yves Nevers, qui a longtemps travaillé sur les institutions locales de la région, notamment la municipalité toulousaine, mais aussi les conseillers généraux d'une manière générale, met en avant « deux limites à l'intervention jugée légitime du conseiller général : il ne peut pas empiéter sur l'autonomie des maires en ce qui concerne l'opportunité

²³⁴ Après Louis Bazerque qui fût maire de Toulouse de 1958 à 1971 en tant que membre d'un parti socialiste français (la Section française de l'Internationale ouvrière - SFIO), Pierre Baudis (1971-1983), puis son fils Dominique Baudis (1983-2001) ont été successivement maires de Toulouse, affiliés à l'UDF, pendant près de 30 ans. Puis, Dominique Douste-Blazy, soutenu par Dominique Baudis, sera à son tour maire de la ville sous l'étiquette UMP de 2001 à 2004, avant que lui succède Jean-Luc Moudenc.

²³⁵ Stéphane Thépot, « Droite-gauche : une étrange entente cordiale », Le Point, 22 avril 2004.

de leurs demandes d'aides (...), ni impliquer ceux-ci dans des débats risquant de remettre en cause le consensus cantonal fondé sur le refoulement des clivages politiques, débats censés relever uniquement du domaine réservé de l'assemblée départementale et des relations entre l'élu et les électeurs »²³⁶.

Ce qui est ici souligné c'est la prédominance de l'autonomie des villes dans la gestion de leurs affaires, qu'elles nécessitent ou non un appui du département, mais également la difficulté de faire valoir les divergences politiques dans l'intervention des conseillers généraux à l'égard des communes. Cependant, analysant l'activité même des conseillers généraux, il précise que la tendance politique apparaît tout de même « pertinente comme élément de différenciation des pratiques des conseillers, les élus de gauche ayant une conception plus "activiste" et plus "politique" de leur fonction. L'influence des rapports de force et le fait d'appartenir ou non à la majorité politique dirigeant le département (ce qui est le cas dans 7 des 8 départements de la Région) joue autant sinon plus que la référence à une certaine culture politique »²³⁷.

Mais le développement dans les années 1990 de politiques territorialisées où le principe de gouvernance prévaut, et par conséquent le partenariat entre les différentes institutions locales, a modifié la donne. En effet, si les divergences politiques entre les institutions étaient relativement neutralisées dans le cadre de politiques sectorielles où chacune avait la responsabilité de secteurs relativement bien délimités, la territorialisation de l'action publique est venue brouiller les frontières entre leurs champs de compétences respectifs. La complexité des relations entre la ville de Toulouse et le département pouvant être imputée à des appartenances politiques différentes a été renforcée par les mutations des relations entre ces deux institutions, mentionnées précédemment, liées au processus de territorialisation, mais également à la capacité d'action grandissante des villes dans des secteurs proches de ceux du Conseil général. Il ne s'agit plus seulement pour le département de soutenir les communes, mais de trouver des consensus pour mener conjointement une action publique sur le territoire. Et nous allons le voir, la Réussite éducative en est un bon exemple, ce dispositif nécessitant une implication importante de l'ensemble des collectivités et institutions locales.

En effet, à son lancement en 2006, la mairie de Toulouse est encore à droite, le maire de l'époque, Jean-Luc Moudenc, étant de l'UMP. Mais en 2008 la mairie bascule à gauche avec l'élection de Pierre Cohen du PS. Or l'observation du dispositif dans le cadre de cette recherche s'est effectuée principalement de 2007 à 2009. Et la municipalité qui avait mis en œuvre au départ le dispositif avait choisi de le confier à un prestataire externe par le biais d'un

²³⁶ Jean-Yves Nevers, « L'activité relationnelle des conseillers généraux », *Politix*, vol. 2, n° 7-8, 1989, p. 55.

²³⁷ *Ibidem*.

marché public, le contrat qui liait la ville au prestataire courant jusqu'à fin 2009. En conséquence, la nouvelle municipalité élue en 2008 n'a pas modifié dès son arrivée la structuration et le montage du dispositif ; ce changement de majorité n'a donc eu qu'un très faible impact sur notre terrain d'étude, puisque durant toute la durée de nos investigations c'est l'association Prism qui a eu en charge la mise en œuvre de la Réussite éducative sur la ville de Toulouse. Aucune modification n'a d'ailleurs été apportée dans la convention qui liait cette dernière à la municipalité. Mais à la fin de l'année 2009, une fois le contrat avec Prism clôturé, la nouvelle municipalité socialiste a totalement repensé la configuration du dispositif de Réussite éducative toulousain en internalisant notamment ce dernier au sein de ses services municipaux. En conséquence, dès la fin de l'année 2009, la municipalité a procédé au recrutement de nouveaux personnels municipaux pour mettre en œuvre le dispositif au niveau local à partir d'un nouveau schéma d'organisation. La mairie a également engagé de nouvelles négociations avec les institutions partenaires, notamment l'Éducation nationale et le Conseil général, afin de créer de nouvelles bases, de nouveaux cadres de coopération au niveau local.

Notre terrain d'étude ne concernant pas cette « seconde ère » du dispositif toulousain, nous ne l'aborderons pas dans le cadre de cette recherche. Nous nous concentrons ici sur la première période d'existence du dispositif, celle de sa mise en œuvre initiale, de son lancement au sein du système socioéducatif local, dans lequel l'association Prism jouait un rôle prépondérant en tant qu'opérateur de la Réussite éducative à Toulouse.

Le contexte politique local ayant été brièvement posé, nous allons maintenant nous attacher à présenter l'expérience toulousaine de Réussite éducative en montrant comment s'est opérée la déclinaison locale de ce dispositif à ses débuts. Il s'agira dans un premier temps d'exposer le cadre initial dans lequel il a été pensé et construit à Toulouse (1), mais également d'explicitier le choix « stratégique » qui a conduit la municipalité à déléguer la mise en œuvre d'une partie du dispositif à une association locale, un prestataire externe (2). Puis nous verrons quels sont les cadres d'intervention et les missions qui lui ont été assignés (3), avant de nous intéresser de façon détaillée à l'organisation concrète, au fonctionnement et à l'opérationnalisation du dispositif toulousain (4).

I/ 1. Histoire et cadre global du projet de Réussite éducative à Toulouse

Dans le projet de Réussite éducative porté par la ville de Toulouse sont financées des actions individuelles en direction des jeunes et des familles parmi lesquelles nous retrouvons les missions de l'Équipe Pluridisciplinaire, mais également un certain nombre d'actions collectives et des dispositifs spécifiques²³⁸. Dans le cadre de cette recherche, nous nous centrerons sur les parcours individualisés de Réussite éducative mis en œuvre auprès des enfants et de leurs familles, ainsi que sur le travail mené par les équipes pluridisciplinaires. Les actions dites « collectives », autre volet du dispositif, ne seront donc pas abordées. Ce choix empirique s'explique, d'une part, par l'intérêt que nous avons souhaité porter dans le cadre de cette thèse au processus d'individualisation, de personnalisation, des prises en charge, qu'illustre bien ce dispositif à travers l'élaboration de parcours individuels. D'autre part, cette recherche a été « commanditée » par l'association Prism dans le cadre d'une convention Cifre, qui a été mandatée par la municipalité pour mettre en œuvre l'Équipe Pluridisciplinaire de Réussite éducative toulousaine. L'objectif assigné était alors de se centrer sur l'activité de cette dernière.

Si la municipalité toulousaine s'est inscrite dans le programme de Réussite éducative dès 2006, la première année a principalement été consacrée à initier et conforter l'implication des institutions partenaires, notamment « *les services de l'État, Jeunesse et Sports, en particulier, ainsi que la Caisse d'Allocations Familiales, les services du Département et l'ensemble des acteurs associatifs, intervenant auprès des enfants et des familles dans la prévention des ruptures sociales et scolaires* » (Document de bilan, Mairie de Toulouse, « Évaluation du dispositif au 31 décembre 2007 », mars 2008, p.5). C'est seulement à partir d'octobre 2006 que la mise en œuvre des actions individuelles a été opérationnelle et s'est peu à peu développée, pour connaître un réel déploiement durant l'année 2007.

Conformément aux cadres établis dans le dossier de candidature établi par le DIV, la ville de Toulouse a élaboré la fiche action suivante concernant les actions individuelles de Réussite éducative mentionnant les informations requises.

²³⁸ A Toulouse, sont ainsi financés dans le cadre des crédits Réussite Éducative des actions telles que : les dispositifs « Parenthèse » élémentaire et collège (classes relais) ; des actions de « prévention précoce et de médiation en faveur de la réussite scolaire » ; l'action « e.collège » qui cherche à créer un « pôle d'excellence de la maternelle au collège » ; l'action « Tout élève de ZEP peut parler deux langues au sortir du collège » ; l'« accompagnement dans l'accès à la formation et à l'emploi des jeunes collégiens en risque de rupture » ; ... Nombre de ces actions sont mises en œuvre par des associations, financées spécifiquement pour leur mise en œuvre, ou encore par l'Éducation nationale qui bénéficie de financements complémentaires.



FICHE ACTION « Réussite éducative »

Commune(s) : TOULOUSE Année : 2007 FICHE ACTION N° 1	<input type="checkbox"/> Action nouvelle <input checked="" type="checkbox"/> Action reconduite <input type="checkbox"/> Autre :
--	--

Intitulé de l' action : *Actions individuelles jeunes et familles*

Domaine et champ concerné :

Éducatif prenant en compte les volets : scolaire, santé, social, de loisir

Territoire concerné :

- ☐ Intercommunal ☒ Commune
☒ Territoire en ZUS ☒ ZEP/REP
☒ Autre : *Quartiers relevant du Contrat Urbain de Cohésion Social (CUCS).*

Public visé :

Estimation : 10 000 jeunes scolarisés en RAR et 300 enfants de 2 à 16 ans et leur famille nécessitant un accompagnement individualisé pour éviter une rupture scolaire, familiale, voire sociale.

Objectifs visés :

- *Renforcer la prise en charge et le suivi des enfants, en relation étroite avec leurs parents.*
- *Apporter des réponses efficaces de prise en charge personnalisée garantissant la continuité de l' intervention éducative.*

L' action relève-t-elle par ailleurs d' un dispositif existant comme : Veille éducative, CEL, CLAS, CEJ, REAAP, ASV ... ? *OUI*

Si oui, lequel ? : *Veille éducative, CEL, CEJ, CLAS, REAAP*

Porteur de l' action : *Commune*

Ce que l'on observe à travers cette fiche action, c'est, d'une part, que le territoire de l'action dépasse les quartiers prioritaires (ZUS, CUCS) pour concerner l'ensemble de la ville, et d'autre part, que le dispositif a vocation à s'articuler avec la multiplicité des dispositifs éducatifs existants.

I/1.1. Un dispositif inscrit dans le Contrat Urbain de Cohésion Sociale toulousain

Dès 2007, le dispositif s'est inscrit dans le cadre du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) :

« Le travail conduit pour l'élaboration du CUCS ainsi que la lettre de cadrage annuelle et du référentiel d'évaluation ont permis de partager à nouveau les objectifs stratégiques de la Réussite éducative et de préciser les réalisations, les résultats attendus ainsi que les indicateurs, à l'échelle des territoires prioritaires et de la Ville. (...)

En effet, le dispositif de Réussite éducative inscrit dans le volet du CUCS trouve du sens, de la cohérence et de la complémentarité avec les actions éducatives qui existent sur le territoire communal, par son inscription entière dans le Projet Éducatif Toulousain. »
(Document de bilan, Mairie de Toulouse, « Évaluation du dispositif au 31 décembre 2007 », mars 2008, p.5)

Le premier CUCS de l'agglomération toulousaine, a été signé le 30 mars 2007 entre le Préfet de la Haute-Garonne, le président de la communauté urbaine du Grand Toulouse, le maire de Toulouse, et le directeur de la Caisse d'Allocations Familiales de la Haute-Garonne, pour une durée de trois ans (2007-2009).

Le CUCS a vocation à développer des projets spécifiques sur les quartiers prioritaires de la ville de Toulouse. Ces territoires comprennent les Zones Urbaines Sensibles (ZUS), les Zones Franches Urbaines (ZFU), ainsi que d'autres quartiers de la ville de Toulouse considérés comme sensibles au regard des fragilités socioéconomiques de leur population. Au total, le CUCS toulousain concerne 17 quartiers, dont la majeure partie se concentre au sud-ouest de la ville (Bellefontaine, Reynerie, Mirail Université, Bagatelle, Faourette, Papus, Tabar, Bordelongue). Concernant les ZUS toulousaines elles sont au nombre de quatre, rassemblant parfois plusieurs quartiers, à savoir : les Izards, Empalot, Farouette-Bagatelle-Bordelongue et Reynerie-Bellefontaine.

Selon l'INSEE, avec 43 640 habitants en 2006, les quatre ZUS de la ville de Toulouse, les plus grandes et les plus peuplées de la région, regroupent les trois quarts de la population vivant en ZUS en Midi-Pyrénées. La population de ces quatre quartiers prioritaires est plus jeune que dans l'ensemble de l'agglomération et concentre un grand nombre de familles

nombreuses. D'autre part, comme le montre également le tableau ci-dessous, les jeunes vivant dans les ZUS toulousaines sont aussi plus défavorisés en matière d'éducation au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire.

Tableau 4 : Caractéristiques de la population des quartiers ZUS de Toulouse (INSEE)

ZUS de Toulouse : des quartiers jeunes Caractéristiques de la population des quatre ZUS de Toulouse			
	4 ZUS Toulouse	Toulouse commune	Agglomération Toulouse
Moins de 20 ans	32,2 %	21,5 %	23,7 %
Plus de 60 ans	15,7 %	16,5 %	17,3 %
Nombre de logements dans adresses de + de 20 log ^{ls}	88,1 %	43,3 %	31,0 %
Ménages présents 5 ans avant	62,1 %	45,8 %	53,1 %
Nombre personnes par logement	2,6	1,9	2,1
Taux de scolarisation des 16-24 ans	59,1 %	74,2 %	71,4 %
Part des non bacheliers parmi les 15-34 ans sans études en cours ⁽¹⁾	58,7 %	24,7 %	27,9 %

(1) estimations mixtes 2007

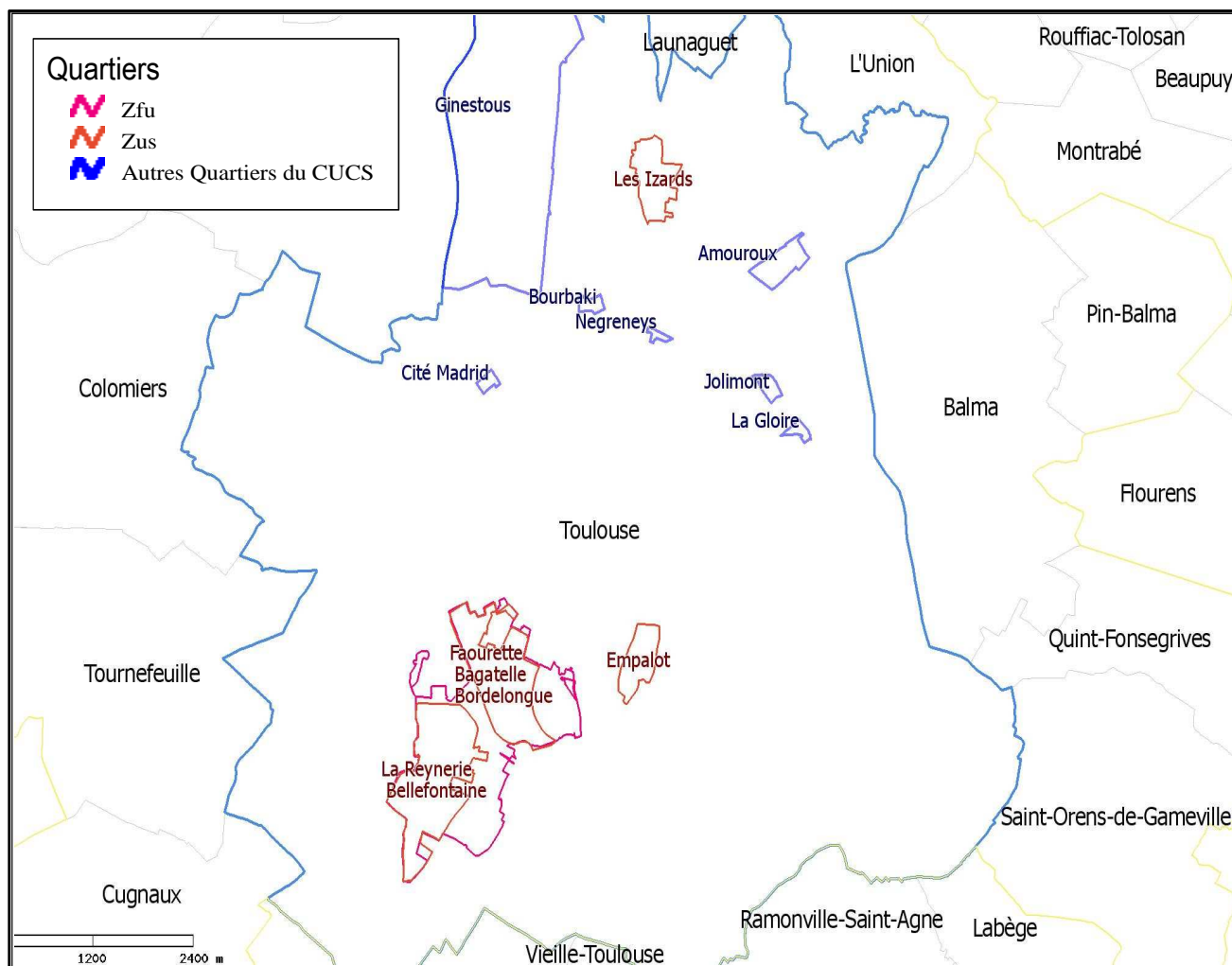
Sources : Insee - Estimations mixtes de population 2006

Par ailleurs, toujours selon l'INSEE, il y a davantage de ménages d'une seule personne dans les ZUS (34,5% contre 40,2% dans l'unité urbaine toulousaine et 51,2% pour l'ensemble de la ville de Toulouse). Les familles monoparentales sont aussi plus nombreuses, puisqu'elles représentent 15 % des ménages des ZUS toulousaines, soit deux fois plus que dans l'unité urbaine.

Concernant la répartition géographique des quartiers « prioritaires » de la ville de Toulouse, dont les ZUS et les ZFU, concernés par le CUCS, la carte suivante permet de mieux visualiser leur situation.

Figure 8 : Carte des ZUS, ZFU et autres quartiers inscrits dans le CUCS de la Ville de Toulouse (2007-2009)

Carte des ZFU, ZUS et autres quartiers inscrits dans le CUCS de la Ville de Toulouse (2007-2009)



Source : Secrétariat Général du Comité Interministériel des Villes – SIG Villes (<http://sig.ville.gouv.fr/>)

Concernant le dispositif de Réussite éducative, si la municipalité permet son déploiement sur l'ensemble de la commune, il a tout de même vocation à s'adresser de manière privilégiée aux populations résidentes et scolarisées sur ces territoires prioritaires, conformément aux textes réglementaires.

Au-delà du ciblage de territoires particuliers, le CUCS doit favoriser le développement d'actions dans des domaines précis. Ainsi, conformément aux cadres législatifs, le CUCS toulousain a retenu les thématiques prioritaires suivantes²³⁹ :

- l'habitat et le cadre de vie ;

²³⁹ Source : http://www.haute-garonne.gouv.fr/web/Portail_de_la_Haute-Garonne/2711-la-politique-de-la-ville-en-haute-garonne.php

- l'accès à l'emploi et le développement économique ;
- l'éducation et la Réussite éducative ;
- la santé ;
- la prévention de la délinquance ;
- la citoyenneté, l'égalité des chances, l'intégration et la lutte contre la discrimination.

A côté des actions entreprises par la municipalité et les institutions partenaires du CUCS dans ces différentes thématiques, ces dernières sélectionnent également chaque année des projets portés par les structures, notamment associatives, qui agissent sur les quartiers prioritaires dans ces domaines d'action. Les projets retenus bénéficient de subventions spécifiques pour mener leurs actions.

Pour chacune des thématiques prioritaires sont définis des « objectifs stratégiques ». Concernant le volet Éducation du CUCS toulousain ces objectifs sont :

1. Inscrire les réponses éducatives dans les orientations du Projet Éducatif Local
2. Développer la mixité sociale
3. Conforter et valoriser la fonction éducative des parents
4. Accroître les chances de Réussite éducative et scolaire

La Réussite éducative s'inscrit plus spécifiquement dans ces deux derniers objectifs comme le montre cet extrait du tableau de bord du volet Éducation du CUCS toulousain déclinant les objectifs stratégiques, ainsi que ses objectifs opérationnels et ses projets afférents.

Tableau 5 : Extraits du Tableau de bord du volet Éducation du CUCS toulousain

OBJECTIFS STRATEGIQUES CUCS / VOLET EDUCATION	OBJECTIFS OPERATIONNELS	RÉALISATION PROJETEES	RÉALISATION Pilote, Partenaires et/ou opérateurs
3 - Conforter et valoriser la fonction éducative des parents	...en favorisant l'implication des parents dans les différents temps éducatifs de l'enfant (scolaire, périscolaire, extrascolaire, loisirs).	Mise en œuvre de parcours individuel de Réussite éducative par l'EPRE mobilisant les parents eux même.	Ville de Toulouse, Conseil Général, DRDJS, CAF, DDASS (REAAP), Éducation Nationale, Fédération de Parents d'élèves, Associations
4 - Accroître les chances de Réussite éducative et scolaire	...en proposant un accompagnement renforcé aux enfants, adolescents et familles en fragilité, ainsi qu'aux professionnels chargés de les soutenir.	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre du programme de Réussite éducative (<i>Se référer aux axes du projet de Réussite éducative : EPRE, parentalité, pôle d'excellence scolaire, accès aux stages, prévention précoce et médiation, l'autre et l'ailleurs, dispositifs relais Parenthèse, exclusion...</i>). - Proposer un Programme Personnalisé de Réussite éducative aux élèves en difficulté scolaire. - Proposer un accompagnement éducatif le soir après l'école pour tous les élèves (<i>circulaire du 13/07/07 de l'Éducation nationale</i>). 	<p><u>Pilote</u> : Ville de Toulouse</p> <p><u>Partenaires</u> : État, ACSÉ, Conseil Général, CAF, Éducation nationale.</p> <p><u>Opérateurs</u> : PRISM (EPRE), CHU (Dispositif parenthèse 1), Guidance Infantile (Dispositif Parenthèse II), Écoles,...</p>
	...en poursuivant la mise en œuvre de l'équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative	Mise en place d'un observatoire des publics, des pratiques professionnelles et de la mise en réseau (<i>identification de la Nature et de l'intensité des problématiques rencontrées individuelles / collectives</i>) du point de vue des publics, des pratiques professionnelles.	Santé scolaire - Maison de l'adolescent -RAP 31- DDASS (SROS) - EPRE de RE
	...en optimisant et en renforçant la cohérence des dispositifs déjà existants et en soutenant le Réseau Ambition Réussite	Complémentarité des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et éducatifs : CLAS, Accompagnement Éducatif, études dirigées, 100 000 étudiants, 100 000 élèves, Programme Personnalisé de Réussite éducative (réseaux ambition réussite), Réussite éducative.	Ville de Toulouse, DDASS, ACSÉ, Inspection Académique.

Source : Service Mission Développement Social, Ville de Toulouse, 2007

En ce qui concerne les financements accordés par l'État concernant la mise en œuvre du CUCS, les crédits sont mis à disposition du Préfet de la Haute-Garonne par l'Agence nationale de la Cohésion Sociale et de l'Égalité des chances (ACSÉ) ; il les attribue ensuite aux territoires concernés.

La Réussite éducative étant un des axes du CUCS, son financement est soumis au même processus. Et en matière de budget, nous allons voir que ce dernier bénéficie d'un financement relativement important.

I/ 1.2. Un dispositif au budget important et un portage juridique confié à la Caisse des écoles

En matière de budget, les actions individuelles mises en œuvre dans le cadre du dispositif comptent dès 2007 pour plus de 330 000 euros comme le montre le tableau suivant :

Tableau 6 : Tableau de la répartition financière des Actions individuelles jeunes et familles du dispositif de Réussite éducative toulousain en 2007 (en euros)

Action I	Actions individuelles jeunes et familles		
Charges	Produits		
Actions conduites par les associations (Soutien individuel aux jeunes et aux familles, médiation, interprétariat, soutien éducatif...)	143 900	Subvention ACSE Réussite éducative	255 000
Marché de l'équipe pluridisciplinaire de RE : Gestion et prise en charge des parcours pluridisciplinaires	167 231	Contribution de la Ville	73 300
Personnel Référent EN de l'Équipe Pluridisciplinaire	20 000		
Total	331 131		328 300

Source : Document de bilan, Mairie de Toulouse, « Évaluation du dispositif au 31 décembre 2007 », mars 2008, p.17

En 2008, le budget a été augmenté pour atteindre plus de 450 000 euros, grâce à une subvention de l'Acsé plus importante répercutée notamment dans le cadre du marché public de l'équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative.

Tableau 7 : Tableau de la répartition financière des Actions individuelles jeunes et familles du dispositif de Réussite éducative toulousain en 2008 (en euros)

Action I	Actions individuelles jeunes et familles		
Charges	Produits		
Actions conduites par les associations (Soutien individuel aux jeunes et aux familles, médiation, interprétariat, soutien éducatif...)	166 100	Subvention ACSE Réussite éducative	383 144,40
Marché de l'équipe pluridisciplinaire de RE : Gestion et prise en charge des parcours pluridisciplinaires	249 344, 40	Contribution de la Ville	70 000
Personnel Référent EN de l'Équipe Pluridisciplinaire	37 700		
Total	453 144,40		453 144,40

Source : Document de bilan, Mairie de Toulouse, « Évaluation du dispositif au 31 décembre 2008 », mars 2009, p.18

En 2009, la subvention allouée par l'Acsé est restée identique par rapport à 2008, alors que la contribution de la ville diminuait. En d'autres termes, le budget des actions individuelles, qui concerne notamment la gestion des parcours et la mise en place de l'Équipe Pluridisciplinaire, a été stabilisé à partir de 2008 à hauteur de 450 000 euros.

A Toulouse, le portage juridique du programme de Réussite éducative avait été confié à son lancement à la Caisse des Écoles ; ce mode de structuration concernait déjà en 2005, selon l'Acsé, 42 % des villes en Réussite éducative. Mais à partir de 2008, le mode de portage

juridique du dispositif a changé, ce dernier étant alors géré par la Communauté d'Agglomération du Grand Toulouse.

En effet, si la municipalité reste le porteur et le maître d'œuvre de l'action, dans une perspective de mutualisation des moyens et des projets, est créé en 2008 au sein de la Communauté d'Agglomération du Grand Toulouse un Groupement d'Intérêt Public (GIP) spécifiquement dédié aux dispositifs de Réussite éducative du territoire intercommunal. Parmi les 25 communes que comptent l'intercommunalité en 2008, 5 d'entre elles, dont Toulouse, sont inscrites dans un projet de Réussite éducative, et ainsi intégrées au GIP.

« En 2008, le G.I.P. Réussite éducative du Grand Toulouse accueillera le projet toulousain de Réussite éducative en maintenant les instances locales mobilisées. »
(Document de bilan, Mairie de Toulouse, « Évaluation du dispositif au 31 décembre 2007 », mars 2008, p.5)

Et au-delà du portage juridique et financier, sa création visait aussi à apporter un soutien technique aux projets communaux.

Mais la particularité de l'expérience toulousaine réside dans les choix qui ont été opérés concernant la mise en œuvre concrète des parcours individuels de Réussite éducative et la constitution de l'équipe pluridisciplinaire.

En effet, la ville de Toulouse a fait le choix de confier la gestion des parcours individualisés et une partie de l'animation du dispositif, par délégation, au cabinet PRISM ; alors que dans la plupart des villes françaises investies dans un PRE, la gestion est réalisée en gestion directe interne. En d'autres termes, la municipalité toulousaine a élaboré un montage organisationnel particulier, différent de ce que préconisent les textes officiels. Toulouse prend ainsi des initiatives en décalage avec les cadres généraux du dispositif. Avant de s'intéresser aux cadres d'intervention et aux objectifs assignés à l'association PRISM dans le cadre de cette délégation de service public, il nous faut nous interroger sur les raisons qui ont incité la municipalité à opérer ce choix organisationnel.

I/ 2. Des choix stratégiques locaux particuliers

En effet, le programme de Réussite éducative à Toulouse n'est qu'un modèle, et non le modèle. Dans la majeure partie des programmes de Réussite éducative mis en œuvre sur le territoire français, le pilotage comme la gestion opérationnelle sont réalisés par les services internes des municipalités ou des intercommunalités, selon les configurations territoriales. Il

est donc évident que le dispositif étudié dans le cadre de cette recherche possède une spécificité, au moins dans son mode d'organisation. Il aurait été intéressant de pouvoir développer une analyse comparative du dispositif toulousain avec d'autres territoires afin de mettre en lumière les effets de contexte liés aux choix stratégiques locaux qui ont consisté à déléguer, par le biais d'une procédure de marché public, la mise en œuvre des Parcours Individualisés à une association. Toutefois, le travail de recherche présenté avait vocation à analyser le processus de structuration de ce dispositif au niveau local, ainsi que ses effets sur le système d'action local mais aussi sur les bénéficiaires. Plus globalement, il s'agit de saisir les effets induits par les mutations de l'action publique locale dans le champ du social et de l'éducatif. Nous porterons tout au long de notre travail une attention particulière aux éléments qui pourraient être liés à des effets de contexte en nuancant, autant que faire se peut, les résultats de nos investigations. Mais l'ambition de notre recherche est bien d'étudier le plus finement possible un terrain localisé nous permettant d'apporter des éléments d'analyse sur l'action publique d'une manière plus générale.

Et concernant notre terrain d'étude, la première question à se poser est de savoir pourquoi la municipalité a choisi d'externaliser la mise en œuvre des parcours individuels et la gestion de l'équipe pluridisciplinaire. Pour y répondre, nous avons pu, dans le cadre d'un entretien relativement informel²⁴⁰ avec un ancien chargé de mission municipale, présent au lancement du dispositif de Réussite éducative, glaner un certain nombre de renseignements et d'explications, nous permettant de saisir les différentes raisons qui ont conduit la municipalité à externaliser la gestion d'une partie de ce dispositif.

Tout d'abord, il existait une habitude de l'équipe municipale en place de faire appel et de travailler avec des prestataires externes, dans le cadre de diagnostics, mais aussi pour accompagner les équipes municipales dans la mise en œuvre de politiques publiques, les cabinets extérieurs étant ainsi mobilisés dans une perspective d' « assistance à maîtrise d'ouvrage ». En témoigne par exemple la mise en place du Projet Éducatif Local toulousain, pour lequel le cabinet Prism avait été mandaté pour effectuer l'état des lieux préalable à son lancement, mais dans un second temps mobilisé pour accompagner la municipalité dans l'animation et la mise en œuvre concrète de cette politique publique au niveau local. Les élus

²⁴⁰ Nous parlons d'« entretien informel » car, d'une part, les échanges n'ont pas été enregistrés (nous proposons donc ici une synthèse des éléments qui nous ont été livrés), et d'autre part, la rencontre, qui s'est déroulée en 2012, ne portait pas au départ sur notre objet de recherche, mais fut l'occasion d'obtenir un certain nombre d'informations sur les prémices du dispositif toulousain.

de la mairie de Toulouse avaient donc coutume de s'appuyer sur des cabinets, des consultants externes, dans les divers champs d'action publique dont ils avaient la compétence.

Et cela était particulièrement vrai dans le domaine de la Politique de la ville dans lequel s'inscrivait le dispositif de réussite éducative. Cet état de fait s'explique par la structuration même des services en charge de ce secteur. En effet, s'il existait bien un service dédié à la gestion des dispositifs liés à la Politique de la ville au sein de la municipalité, intitulé « Mission du Développement Social », ce dernier avait avant tout vocation à animer et à coordonner les actions menées dans les différents quartiers prioritaires principalement par des acteurs associatifs. Le service chargé de la Politique de la ville à Toulouse ne détenait pas de capacité d'action directe, dans le sens où il n'avait pas de ressources, de moyens, notamment humains, pour développer la gestion directe des dispositifs dont ils étaient chargés. Ainsi, mis à part les personnels administratifs, les chargés des missions thématiques (emploi, éducation, santé...) et les chefs de projets présents sur les antennes des différents quartiers, aucun personnel « technique » n'était présent au sein de ce service. En conséquence, l'ensemble des dispositifs étaient gérés par des associations locales ou mis en œuvre par d'autres partenaires institutionnels. C'était notamment le cas par exemple des CLAS présents sur les territoires, entièrement mis en œuvre par le secteur associatif. Le rôle des chargés de missions était alors de sélectionner les structures, de gérer les subventions allouées à ces dernières, de donner les lignes directrices aux différents prestataires et d'animer globalement la mise en œuvre des dispositifs. Quant aux chargés de projets, leur rôle était d'animer les dispositifs au niveau des quartiers sur lesquels ils étaient présents, de favoriser une approche transversale et partenariale de la Politique de la ville sur les territoires, en lien avec les autres institutions présentes, les associations, ainsi que les habitants, mais également d'être les acteurs relais entre les quartiers et la municipalité. Mais le service Mission du Développement Social n'était pas pensé et structuré dans une optique de maîtrise d'ouvrage, de gestion et de mise en œuvre directe des dispositifs inscrits dans la Politique de la ville. En conséquence, lorsque l'État a lancé le Programme de Réussite Éducative et que la municipalité a choisi de s'y inscrire, il était matériellement, structurellement, impossible d'en opérer la gestion directe, du moins dans la mouture du service de la MDS telle qu'elle préexistait. Et poursuivant dans sa logique de collaboration avec des prestataires externes, le choix a été fait d'externaliser la gestion et la mise en œuvre des parcours individualisés de Réussite éducative. La municipalité a seulement procédé au recrutement d'un nouveau chargé de mission afin d'assurer l'animation globale, mais également et la gestion administrative et financière de ce nouveau dispositif, tant dans son volet relevant des actions collectives que celles individuelles.

Bien évidemment, la municipalité aurait pu décider de se saisir de cette nouvelle action publique pour développer ses capacités d'actions et ses compétences techniques en matière d'action socioéducative. Mais la Réussite éducative, comme nous l'avons précisé, n'avait été établie au départ que pour une durée de 4 ans. Il est vrai que dans le domaine de la jeunesse et de l'éducation, nombre de contrats, de dispositifs se sont succédé depuis une vingtaine d'années, notamment au fil des changements de gouvernement. La durée de vie des dispositifs reste le plus souvent limité et imprévisible, le coût de mise en œuvre souvent important et la flexibilité une condition de leur efficacité, ce qui est particulièrement vrai pour la Réussite éducative qui nécessite une forte capacité de réactivité et d'adaptabilité. Dans cette perspective, le choix de la municipalité de Toulouse de déléguer une partie de ses missions à un acteur tiers répondait aussi à cette exigence grandissante de flexibilité et de réactivité des politiques publiques locales actuelles. Si les communes, à travers différentes données statistiques de la situation scolaire des enfants et socioéconomique des familles, ont réalisé des estimations du public potentiel concerné par ce dispositif, il restait complexe de prévoir avec exactitude la densité du public cible. Et ce pour au moins deux raisons : d'abord, la Réussite éducative étant basée sur un fort partenariat interinstitutionnel et interprofessionnel, la capacité et la volonté de coopération étaient des conditions d'efficience faiblement maîtrisables, et d'autre part, l'obligation de l'accord parental pour intervenir auprès de l'enfant et/ou de sa famille laissait une incertitude encore plus grande. En d'autres termes, l'articulation entre la nécessité de construire un mode d'opérationnalisation à la fois flexible, adaptable et malléable (notamment en termes de *force de travail*), et la difficulté de maîtriser la quantification exacte du public cible, a conduit les collectivités territoriales en charge de ce dispositif à inventer, à développer des systèmes d'organisation particuliers et innovants. Pour la ville de Toulouse, cela s'est traduit par la délégation de certaines missions à une association, un acteur privé.

D'autre part, la spécificité même du dispositif de Réussite éducative, dans le sens où il intervient de façon individuelle auprès des enfants et des familles, au sein de la sphère privée, et dans un domaine tel que l'éducatif, est également un élément explicatif de ce processus d'externalisation. En effet, le dispositif prévoit que les actions développées en direction du public soient personnalisées, définies au cas par cas, mais puissent également se dérouler au domicile des familles. Ce que l'on observe dans le cadre de la Réussite éducative correspond aux évolutions observées dans nombre de politiques sociales actuelles où l'on voit se développer un « traitement des individus que l'on prétend adapter aux particularités de

chacun, de chaque histoire, de chaque problématique »²⁴¹. Un autre élément vient caractériser ces politiques sociales individualisées et « actives », celui de l'intervention publique dans l'intimité même des individus, qui touche, dans le cadre de la Réussite éducative à un domaine très « personnel », à un pan de vie à part entière : l'éducation. Les professionnels participent ainsi à un mouvement de croisement des régulations publiques et privées, témoignant pour certains d'un « *retour du politique à propos de la famille* »²⁴². Il est vrai que l'intervention publique dans le cadre de ce dispositif concerne la sphère privée, familiale, des individus, et peut même se dérouler au sien de cette dernière. Cela implique une sorte de brouillage des frontières entre sphère publique et sphère privée, une forme d'intrusion dans la vie privée des personnes. Au lancement du programme de Réussite éducative par l'État en 2005, de nombreuses critiques sur le caractère intrusif de ce dispositif ont d'ailleurs vu le jour. Ces dernières ont été accentuées par le discours du ministre de l'Intérieur de l'époque, Nicolas Sarkozy, relatif à la prévention précoce, suite au rapport de l'Inserm publié fin 2005 sur le « trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent »²⁴³, qui préconisait « le repérage des perturbations du comportement dès la crèche et l'école maternelle » pour éviter la survenue de comportements délinquants à l'adolescence. La proximité des calendriers entre les discours sur la prévention précoce, qui avaient notamment alimenté les débats du projet de loi sur la prévention de la délinquance, et la création des dispositifs de Réussite éducative, avait largement favorisé l'émergence des critiques à l'encontre de ce dernier. En conséquence afin de neutraliser et de pallier ces inquiétudes, la municipalité toulousaine a choisi de faire, une fois encore, appel à des professionnels externes pour gérer et mettre en œuvre les parcours individualisés. Cela permettait notamment d'assurer l'anonymat des familles prises en charge, les noms de ces dernières n'étant connus que des professionnels impliqués, et les documents transmis à la municipalité devant être anonymisés. De cette manière, la mairie tentait de rassurer les opposants au projet en garantissant une distance aux situations individuelles traitées.

Si la municipalité a reçu diverses candidatures s'agissant de l'appel d'offre lié à la Réussite éducative, le choix a été fait de confier cette mission à l'association PRISM, et ce pour plusieurs raisons.

²⁴¹ Didier Fassin et Dominique Memmi (dir.), *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2004, (« Cas de figure »). p. 26.

²⁴² Jacques Commaille et Claude Martin, 1998, *op. cit.*, p. 178.

²⁴³ INSERM, « Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent », 2005.

Tout d'abord, dans le cadre de son activité en tant que bureau d'étude, composé de sociologues, l'association Prism s'est spécialisée depuis plus d'une dizaine d'années dans les politiques éducatives et sociales. Elle a ainsi réalisé de nombreux diagnostics éducatifs locaux et accompagné des collectivités, notamment des communes et des intercommunalités, dans la mise en œuvre de leurs projets éducatifs locaux. Dans le cadre de cette activité, Prism a ainsi réalisé en 2004 pour la ville de Toulouse le diagnostic préalable au Contrat Éducatif Local (CEL), puis l'a accompagnée dans l'opérationnalisation du Projet Éducatif Local (PEL), notamment à travers l'animation d'un groupe de travail interservices autour des questions éducatives (impliquant les services d'animation péri et extra scolaire, des sports, de la culture...). En conséquence, Prism bénéficiait d'une bonne connaissance du contexte local (sociodémographique, social, éducatif...) et d'une certaine habitude de travail avec la municipalité toulousaine. Ces expériences antérieures et cette connaissance du paysage local ont fait partie des éléments qui ont contribué au choix de l'association Prism pour mettre en œuvre le dispositif de Réussite éducative. Cela était d'autant plus un atout pour la municipalité que cette dernière souhaitait dès le départ inscrire la Réussite éducative, non pas comme une politique publique en soi, mais comme un dispositif faisant partie intégrante de la politique éducative locale, et plus précisément du PEL. L'idée était que ce dispositif soit un des axes d'action de la politique enfance-jeunesse municipale, permettant de proposer un service, un accompagnement spécifique, aux publics les plus fragilisés. La chargée de mission de la Réussite éducative a d'ailleurs été dès le départ intégrée à la démarche transversale, interservices, sur laquelle reposait la mise en place du Projet Éducatif toulousain. Or, comme le cabinet Prism était, au même moment, mandaté pour accompagner la municipalité dans l'animation de cette démarche, il est apparu opportun aux élus locaux de lui confier également la mise en œuvre de la Réussite éducative, permettant ainsi de garantir, ou tout au moins de favoriser, son articulation et sa mise en cohérence avec la politique éducative globale de la ville.

Mais à côté de cet argument, le choix de Prism a parallèlement été conforté par la proposition de professionnels de la santé aux postes de coordinateurs territoriaux de Réussite éducative. En effet, dans le cadre de ses actions dans le champ de la santé, Prism se compose d'un personnel médical (3 médecins et 1 psychologue). En choisissant cet opérateur la municipalité s'assurait que le cadre professionnel des acteurs choisis garantissait le respect du cadre déontologique et du secret professionnel sous-tendu par le dispositif. De plus, cela permettait, d'une part, de lever un certain nombre de réticences liées au respect de la confidentialité des informations relatives aux familles, et d'autre part, de faciliter le travail partenarial avec des

opérateurs soumis aux mêmes cadres professionnels, tels que les assistantes sociales ou les médecins scolaires par exemple. Des sociologues ont mis en exergue le processus de médicalisation du social²⁴⁴, en critiquant notamment ce que cela implique en terme de normalisation à travers l’emprise « professionnelle, et plus largement sociale sur les corps souffrants ou déviants, voire suspectés de le devenir »²⁴⁵. Ce processus a également été récemment observé dans le cadre de l’insertion socioprofessionnelle²⁴⁶, secteur public au sein duquel une place de plus en plus importante a été faite aux problématiques sanitaires chez les individus comme frein à leur employabilité, ouvrant la voie au développement des actions de santé au sein des institutions et structures d’insertion. Mais ce que l’on observe dans le cas de la Réussite éducative vient nuancer quelque peu l’hypothèse de la médicalisation du social. En effet, le recours à des médecins n’est pas justifié par l’idée que les difficultés des jeunes et des familles peuvent être lues à travers les catégories, les grilles de lecture, du médical, mais apparaît comme un moyen de dépasser des injonctions institutionnelles contradictoires (respect de la vie privée, partage d’informations entre professionnels aux cadres d’actions divers, intervention personnalisée et rapprochée). La médicalisation du social observée ici se voudrait, au moins au départ, davantage répondre à des enjeux institutionnels. Toutefois, nous verrons dans l’analyse de la lecture des fragilités opérées dans le cadre de ce dispositif et des modalités de réponse développées que ce processus se déploie comme une forme de réponse aux problématiques individuelles à travers une psychologisation, non seulement de la lecture des problèmes sociaux, mais aussi des modes d’intervention sociale.

En conclusion, la décision d’externaliser les actions individuelles à l’association Prism présentait un double avantage : d’un côté, favoriser l’articulation et l’inscription du dispositif dans le cadre de la politique éducative municipale, et de l’autre, faciliter le travail de coopération des acteurs de terrain en garantissant le respect du cadre déontologique de par l’identité professionnelle des coordinateurs choisis.

Nous allons à présent nous intéresser aux cadres d’intervention et aux missions confiées à Prism par la municipalité concernant le dispositif de Réussite éducative, et esquisser ainsi les contours de notre terrain de recherche.

²⁴⁴ Notamment Michel Foucault depuis *L’histoire de la folie* (*op.cit.*), jusqu’au *Souci de soi* (*op.cit.*), en passant par *Surveiller et punir*, mais également Didier Fassin et Dominique Memmi (dir.), 2004, *op. cit.*

²⁴⁵ Didier Fassin et Dominique Memmi (dir.), 2004, *op. cit.* p. 20.

²⁴⁶ Ingrid Voléry, « Sens et usages de la difficulté psychique dans le secteur de l’insertion professionnelle », *Revue française des affaires sociales*, n° 1-2, 2009/1, p. 279-300.

I/ 3. L'intervention de PRISM dans le cadre de la Réussite éducative à Toulouse : l'émergence d'un projet de recherche autour de ses missions de gestion et de construction des parcours individualisés

En septembre 2006, soit dès l'entrée de la ville de Toulouse dans le programme de Réussite éducative, cette dernière lance un appel à projets dans le cadre d'un marché public pour « *Le pilotage et la gestion d'une équipe professionnelle pluridisciplinaire du dispositif de Réussite éducative sur la ville de Toulouse* » qu'obtient l'association Prism pour une durée d'un an et dans lequel va être investi l'ensemble de ses salariés (médecins, psychologues, secrétariat-comptabilité, sociologues).

Durant cette première année, sa mission a principalement consisté à accompagner la municipalité dans le montage et l'opérationnalisation de ce nouveau dispositif (élaboration d'une charte, d'outils de suivi, d'un protocole d'intervention, de documents de communication...). Seules une dizaine de situations individuelles ont été portées au dispositif de septembre à décembre 2006. C'est également durant cette période qu'ont été organisées une centaine de réunions d'information, en présence des responsables municipaux et des professionnels de l'association, auprès des acteurs socioéducatifs du territoire toulousain (directeurs d'établissements scolaires, responsables et animateurs de CLAE et de centre d'animation jeunesse, associations conventionnées dans le cadre de la Politique de la Ville...) dans les différents quartiers de la ville. L'objectif de ces nombreuses réunions territorialisées était d'informer les acteurs de terrain de l'existence de ce dispositif et de leur présenter ses objectifs, son fonctionnement et ses modalités d'intervention. Toutefois, nous le verrons dans l'analyse du processus de réception, cela n'a pas suffi à en produire une connaissance fine de la part des acteurs de terrain (Chapitre 4).

Après cette première année d'« expérimentation », la mairie de Toulouse décide, en septembre 2007, de reconduire l'association Prism dans le cadre de cette même mission, mais cette fois pour une durée de 2 ans, la convention s'étalant jusqu'en septembre 2009.

Et c'est en septembre 2007 que ce projet de thèse voit le jour. A ce moment, cela fait plus de deux ans que je collabore avec Prism en tant que chargée d'étude dans le cadre de diagnostics de politiques éducatives locales. Le projet émane, d'une part, de la volonté du directeur de l'association Prism de pouvoir, au cours de l'action, développer un travail de recherche autour de ce nouveau dispositif qui semble marquer une évolution notable dans le champ des politiques socioéducatives. D'autre part, cela est également la résultante d'un souhait personnel de pouvoir effectuer un travail de recherche dans le cadre d'un doctorat de sociologie autour d'un projet à la fois intéressant et ouvrant des possibilités de financement.

Dans cette perspective, la collaboration avec l'association Prism représentait une réelle opportunité. Après avoir élaboré ce projet de recherche, nous l'avons proposé à l'ANRT qui l'a accepté, conduisant à une signature effective de la convention Cifre en février 2008.

Notre projet de recherche concerne donc la mise en œuvre des parcours individuels de Réussite éducative sur le territoire toulousain de 2007 à 2009 et s'effectue au sein de l'association Prism dans le cadre des missions qui lui ont été confiées en la matière.

Conformément aux termes du marché public mis en place par la municipalité, l'association Prism assure **3 missions** dans le cadre du dispositif de Réussite éducative :

« Le prestataire assurera trois missions :

- 1. La construction et la gestion des parcours individuels pluridisciplinaires.*
- 2. La gestion et la prise en charge individuelle pluridisciplinaire, complémentaire au droit commun et aux dispositifs éducatifs, sociaux, scolaires et de santé existants.*
- 3. La participation à l'animation du dispositif de Réussite éducative, mais aussi à son évaluation. »*

(Mairie de Toulouse, Cahier des Clauses Particulières du marché public, Juillet 2007, p.6)

La présente recherche se centre plus particulièrement sur les deux premières missions qui ont trait aux actions individuelles, aux parcours pluridisciplinaires, développés auprès des enfants et des jeunes, mais aussi de leur famille, orientés vers le dispositif. Toutefois la mission d'animation et d'évaluation sera un point d'appui important dans la compréhension du dispositif, mais également dans la collecte d'un certain nombre de données. En effet, en charge de la réalisation des bilans de l'activité menée par Prism dans le cadre du dispositif, j'aurai ici l'opportunité de récolter des données quantitatives et qualitatives relatives aux parcours individuels développés. Nous reviendrons plus précédemment sur ce point dans la présentation de notre protocole de recherche.

« Ces missions doivent répondre aux cinq objectifs opérationnels suivants :

- améliorer le repérage précoce (dès l'âge de 2 ans) des enfants rencontrant des difficultés éducatives, scolaires, périscolaires, culturelles, sociales ou sanitaires ;*
- renforcer la prise en charge de l'enfant sur le temps scolaire ;*
- permettre à chaque enfant d'accéder à des activités éducatives et de loisirs ;*
- accompagner et renforcer l'implication des parents ;*
- soutenir la mobilisation de l'ensemble des acteurs intervenant pour la Réussite éducative des enfants. »*

(Mairie de Toulouse, Cahier des Clauses Particulières du marché public, Juillet 2007, p.6)

En ce qui concerne la mise en œuvre concrète du dispositif, l'organisation passe par la mise en place de **3 « coordinateurs »** (appelés également « référents territoriaux ») présents sur la ville, chacun étant en charge d'un territoire prédéfini. Ces 3 coordinateurs sont les médecins

salariés de l'association Prism, ce qui a été largement mis en avant dans la réponse à l'appel d'offres lancé par la mairie :

« Leur engagement au sein d'une association et leur statut professionnel (serment d'Hippocrate) garantissent donc un double respect des règles déontologiques de confidentialité définies par la charte de Réussite éducative ». (PRISM, Réponse à l'appel d'offre de la Mairie de Toulouse, Août 2007, p.4)

De plus, en appui des coordinateurs est présent un psychologue, également salarié de l'association, pouvant intervenir sur des situations nécessitant son expertise et son soutien.

Les coordinateurs territoriaux ont pour objectifs :

« de coordonner l'équipe pluridisciplinaire composée de professionnels (de droit commun, institutionnels et /ou associatifs) de spécialités différentes qui participeront à l'évaluation de la situation et à la construction du parcours individuel et, d'autre part, ils seront également chargés d'animer et de coordonner le parcours individuel pluridisciplinaire de Réussite éducative. Ils assurent également le lien, la médiation entre la famille et les professionnels de terrain, en lien avec les partenaires de droit commun.

Les missions des référents territoriaux sont :

- de coordonner les acteurs de terrain ;*
- de constituer l'équipe pluridisciplinaire ;*
- de partager l'évaluation globale avec les différents acteurs concernés (droit commun, professionnels, ressources territoriales, famille,...) ;*
- de hiérarchiser les objectifs de l'action, de la réponse avec les partenaires de droit commun, ainsi que les ressources territoriales (associations,...). »*

(PRISM, Réponse à l'appel d'offre de la Mairie de Toulouse, Août 2007, p.5)

Les salariés de l'association impliqués dans la construction et la mise en œuvre des parcours de Réussite éducative ne sont pas uniquement investis sur ce dispositif et interviennent dans d'autres projets portés par la structure. D'autre part, pour ce qui est des médecins, tous ne travaillent pas à temps plein à Prism. En conséquence leur temps d'intervention en ce qui concerne les missions de Réussite éducative est relativement réduit. Toutefois, à la lueur de la montée en charge qu'a connue le dispositif au cours de sa première année d'existence à Toulouse, et au regard du développement que ce dernier risquait encore de connaître, une augmentation du temps d'investissement des coordinateurs et du psychologue intervenant en soutien a été opérée entre 2006 et 2007, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 8 : Tableau du temps d'intervention de PRISM dans le cadre de « la construction et de la gestion des parcours individuels pluridisciplinaires » de 2006 à 2009

	Temps de travail hebdomadaire Sept. 2006 – Sept. 2007	Temps de travail hebdomadaire Sept. 2007 – Sept. 2009
TOTAL Référents territoriaux RE + Référent psychologue (3 médecins et 1 psychologue)	21h / semaine	52h / semaine

Cependant, à côté des **coordinateurs territoriaux** et du psychologue de l'association impliqué dans le dispositif, l'association peut faire appel ponctuellement à d'autres intervenants (éducateurs, psychologues...), selon les problématiques rencontrées et les besoins en matière d'accompagnements personnalisés. En effet, si les coordinateurs ont en charge la coordination du réseau de professionnels et la construction des parcours, leur mise en œuvre peut nécessiter des interventions spécifiques auprès de l'enfant et/ou de ses parents (soutien scolaire, psychologique, éducatif, à la parentalité...). Et ces accompagnements pouvant s'inscrire dans le temps, leur réalisation est confiée à d'autres « **intervenants** »²⁴⁷. Ces derniers sont recrutés au sein de l'association, à partir des crédits alloués dans le cadre du dispositif, pour une durée déterminée au regard du nombre d'heures hebdomadaires et du délai d'accompagnement souhaité par le coordinateur. Le fait d'être une structure privée, associative, permet notamment cette flexibilité et cette adaptabilité de la force de travail en fonction de la fluctuation de la demande, des besoins. Il nous faut également souligner que le psychologue salarié de l'association, que l'on peut appeler le « **réfèrent psychologue** » a peu à peu pris une place particulière dans le dispositif, puisqu'à côté des coordinateurs et des intervenants, son rôle va être principalement de deux ordres : soutenir les coordinateurs dans l'évaluation des situations pour établir les besoins en matière d'accompagnements personnalisés ; et coordonner, mais aussi accompagner, les intervenants, notamment psychologues, dans la réalisation de leurs suivis, ce qui implique des réunions régulières avec ces derniers et de faire le lien avec les coordinateurs référents des situations.

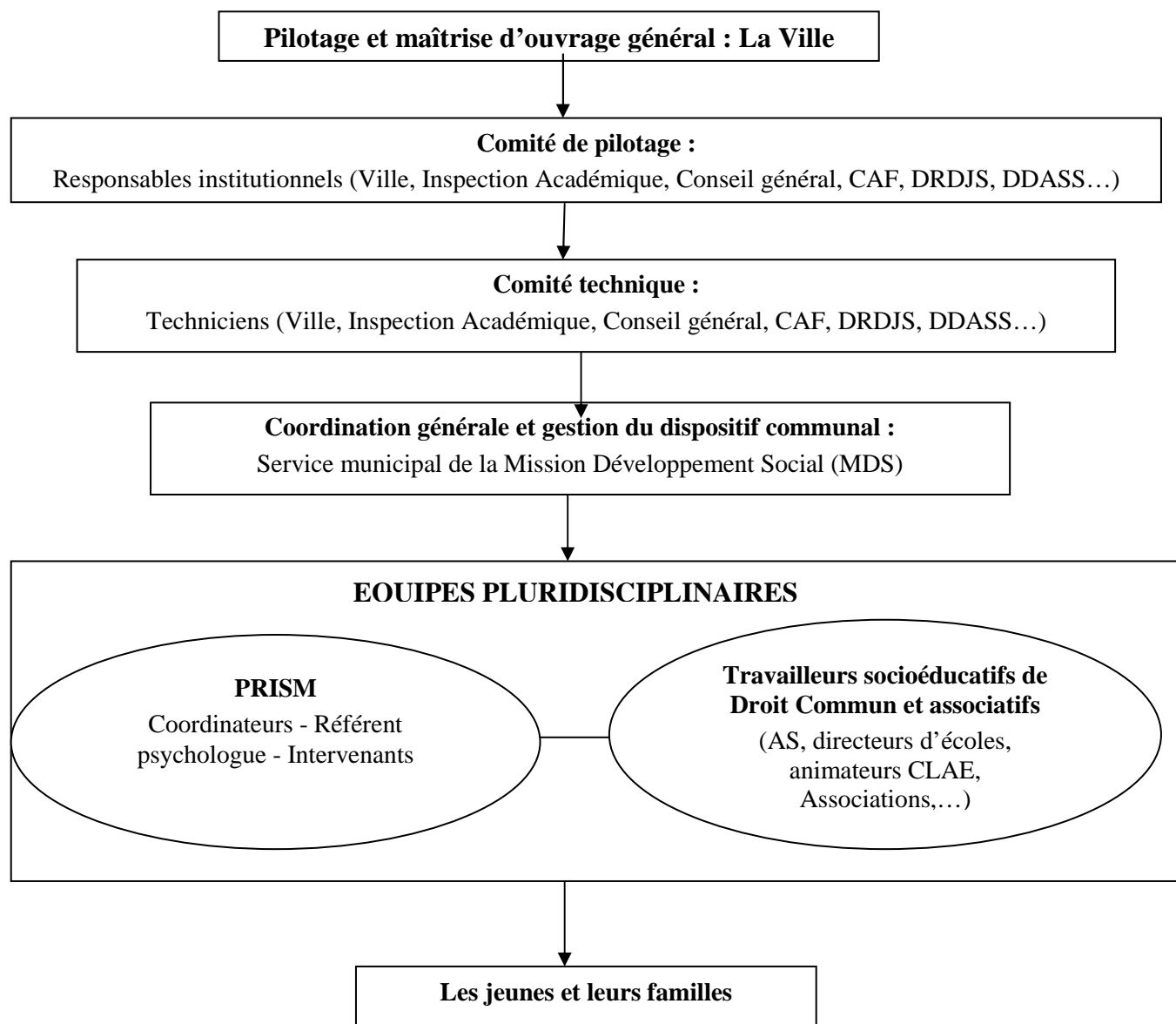
Après avoir présenté les missions et les modalités d'intervention de l'association Prism dans le cadre du dispositif de Réussite éducative toulousain, nous allons entrer davantage dans l'explicitation de l'organisation concrète du dispositif et de son opérationnalisation locale.

I/ 4. L'organisation générale du dispositif de Réussite éducative à Toulouse et son opérationnalisation

D'une manière générale, le schéma suivant permet de visualiser l'organisation globale locale de la Réussite éducative concernant les actions individuelles qui impliquent la construction d'équipes pluridisciplinaires sur le territoire.

²⁴⁷ Nous utiliserons cette appellation d'« intervenant » pour désigner les personnes qui mettent en œuvre les accompagnements personnalisés auprès des familles pour les différencier des coordinateurs territoriaux et du référent psychologue de l'association.

Figure 9 : Schéma organisationnel du dispositif de Réussite éducative à Toulouse



I/ 4.1. Fonctionnement et rôle des différentes instances locales de Réussite éducative

Dès 2006, date de la mise en place de la Réussite éducative sur le territoire toulousain, il est acté que :

« La ville assure la maîtrise d'ouvrage générale du dispositif. Elle est mandatée par la Caisse des Écoles pour la mise en œuvre opérationnelle ainsi que la gestion administrative et financière d'une partie des actions ». (Mairie de Toulouse, « La Réussite éducative à Toulouse : Projet 2006 », Juin 2006, p. 11)

Mais comme pour toutes les politiques publiques procédurales et contractuelles dans lesquelles sont impliquées une pluralité d'institutions locales, l'organisation globale du dispositif repose sur la mise en place, au niveau local, d'un comité de pilotage, regroupant les

responsables institutionnels des structures partenaires, et d'un comité technique composés de techniciens mandatés par leurs institutions de référence pour siéger à cette instance que nous évoquerons rapidement.

A Toulouse, le **comité de pilotage** est « convoqué » une fois par an par le Maire de la ville. La réunion est présidée par ce dernier, ou, le plus souvent, par son représentant, c'est-à-dire son premier adjoint. Siègent autour de la table les représentants des différentes institutions partenaires (Ville, Préfecture de la Haute-Garonne, Inspection Académique, Conseil Général, CAF, DRDJS, DDASS, Caisse des Écoles ou GIP Réussite éducative du Grand Toulouse), ainsi que d'associations locales concernées par dispositif (celles conventionnées notamment). Formellement les missions du comité de pilotage sont définies comme suit :

- « - Définir les orientations du dispositif de Réussite éducative en cohérence et en complémentarité avec les dispositifs existants (Contrat Temps Libre, Contrat Éducatif Local, Contrat Enfance),
- Proposer la répartition des crédits affectés au projet,
- Veiller à la réalisation du programme d'action,
- Veiller à la formation et à la qualification des acteurs,
- Valider l'évaluation des actions et le bilan du projet. » (Mairie de Toulouse, « La Réussite éducative à Toulouse : Projet 2006 », Juin 2006, p. 10)

Le comité de pilotage est l'instance institutionnelle principale du dispositif, permettant de rassembler autour de la table l'ensemble des représentants des institutions partenaires.

Concernant le **comité technique**, composé de professionnels mandatés par leur institution en tant que référents techniques sur le dispositif de Réussite éducative, il est réuni et animé par le chargé de mission de la municipalité en charge de la mise en œuvre de ce dernier. Nous retrouvons les mêmes institutions que dans le comité de pilotage. Cette instance est notamment mobilisée afin de :

- « - préparer collectivement les instances de pilotage, examiner certains dossiers de demandes de financements associatifs ;
- participer à la définition du programme de formation des acteurs ;
- évaluer et faire le point des actions conduites à l'échelle des quartiers et de la ville ;
- contribuer à l'élaboration du Volet Éducation Réussite éducative du CUCS. » (Mairie de Toulouse, « La Réussite éducative à Toulouse : Évaluation du dispositif au 31 décembre 2008 », Document de bilan, Mars 2009, p. 25)

Lors des comités techniques, il s'agit de présenter les bilans des actions menées (notamment les fiches actions). L'objectif est de s'assurer de la qualité et de la pertinence des documents qui seront ultérieurement présentés lors du comité de pilotage. Le comité technique tel qu'il a

été mis en œuvre à Toulouse a également pour mission de valider collectivement les actions qui sont proposées dans le projet annuel suivant et qui engagent par conséquent un financement dans le cadre du programme.

S'agissant de la **coordination générale et de la gestion du dispositif** communal, cette mission est confiée au service de la Mission Développement Social (MDS) de la municipalité, qui gère tout ce qui a trait à la Politique de la Ville, et donc au CUCS. Ce service municipal a notamment en charge les actions de prévention de la délinquance et de sécurité, d'accompagnement à la scolarité (CLAS), de développement social des quartiers avec des antennes dans chacun des quartiers prioritaires de la ville, mais également d'emploi et d'insertion. Le service de la MDS est donc chargé de mettre en place l'ensemble des politiques et des dispositifs qui s'inscrivent dans la politique de la ville, et aujourd'hui dans le plan de Cohésion Sociale.

C'est à ce service que la Réussite éducative a été confiée, conduisant ce dernier à créer dès 2005 un poste de chargé de mission en grande partie dédié à ce dispositif pour lequel une personne a été spécifiquement recrutée. Si cette dernière a en charge la coordination globale du dispositif, les « chefs de projet » présents dans les territoires prioritaires, qui sont les correspondants locaux du service de la MDS vis-à-vis des structures institutionnelles et associatives intervenant sur ces quartiers, mais également des habitants, ont aussi un rôle à jouer dans le cadre de la Réussite éducative.

« Le Programme de Réussite éducative est mis en œuvre par la Direction du Développement Social. La chargée de mission Éducation-Parentalité est coordinatrice du PRE. A l'échelle de chacun des territoires, les chefs de projet et les adjoints accompagnent et mettent en œuvre le programme. Le pôle administratif au sein de la DDS est mobilisé sur ce programme (secrétariat, comptabilité, marché public,...). »
(Mairie de Toulouse, « La Réussite éducative à Toulouse : Évaluation du dispositif au 31 décembre 2008 », Document de bilan, Mars 2009, p.25)

Dans le cadre de la mission de « coordination générale et gestion du dispositif communal », assignée à la chargée de missions Éducation-Parentalité, différents objectifs sont visés :

- « - Assurer la coordination et l'animation communale de la Réussite éducative en cohérence avec les dispositifs mis en œuvre sur la commune dans le domaine de l'Éducation.*
 - Former les acteurs de la Réussite éducative et renforcer la technicité et les savoir-faire des partenaires.*
 - Renforcer la dynamique territoriale autour de la prise en charge et du suivi des enfants, en relation étroite avec leurs parents.*
 - Construire des réponses collectives efficaces de prise en charge éducative garantissant la continuité de l'intervention éducative.*
- (...)

Cette coordination s'attachera particulièrement au suivi global de programmes d'actions, à l'accompagnement des porteurs de projets, à la mise en cohérence avec les autres dispositifs existants (CLAS, VVV, Contrat Enfance et jeunesse, Accompagnement éducatif, Veille éducative,...) proposés sur les temps scolaires, péri et extra scolaires au bénéfice des jeunes et de leurs familles. »

(Mairie de Toulouse, « La Réussite éducative à Toulouse : Évaluation du dispositif au 31 décembre 2008 », Document de bilan, Mars 2009, p.24)

Au-delà de ces différents objectifs, le service de la MDS, par l'intermédiaire de la chargée de mission responsable du dispositif de Réussite éducative, est aussi responsable de la coordination des missions assignées à l'association Prism dans le cadre du dispositif, et par conséquent en lien étroit avec cette dernière. C'est le principal interlocuteur du prestataire qui a en charge la construction et la mise en œuvre des parcours individualisés, mais qui compose et structure également les équipes pluridisciplinaires de Réussite éducative.

I/ 4.2. La constitution de l'équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative

Concernant la construction et la constitution de l'équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative (EPRE), la configuration toulousaine présente également quelques spécificités. D'abord, le dispositif s'adressant à l'ensemble de la ville, et au regard du nombre de situations potentielles, plusieurs EPRE apparaissaient nécessaires pour couvrir l'ensemble du territoire communal. D'autre part, les équipes pluridisciplinaires ne sont pas stabilisées *a priori*, mais construites *a posteriori*, au regard de la situation à traiter. Cette structuration a été stabilisée dès la mise en place du dispositif et l'intervention de Prism.

« Le médecin référent constituera l'équipe professionnelle pluridisciplinaire de Réussite éducative en fonction des problématiques identifiées. Par conséquent, l'équipe ne sera pas composée de personnes fixes, mais sa composition sera adaptée à chaque situation. Le médecin référent fera aussi appel aux ressources locales, aux associations qui connaissent la famille et l'enfant pour construire un parcours de Réussite éducative global. Les opérateurs locaux sont partie prenante de l'équipe professionnelle pluridisciplinaire de Réussite éducative. » (Mairie de Toulouse, Compte rendu de la réunion du 5 octobre 2006, « Présentation du fonctionnement de l'équipe professionnelle pluridisciplinaire de Réussite éducative et ses modalités d'interpellation », en direction des acteurs institutionnels et associatifs des quartiers Reynerie, Bellefontaine, Mirail Université)

En conséquence, pour chaque situation individuelle, l'équipe pluridisciplinaire en charge du parcours est différente. Seuls les référents territoriaux restent inchangés. Le territoire toulousain a ainsi été découpé en trois secteurs, chaque médecin de Prism étant responsable d'une zone. Une fois le référent territorial informé d'une situation par un professionnel de terrain, il constitue une équipe pluridisciplinaire autour de ce cas avec tous les acteurs

socioéducatifs concernés par l'enfant et/ou sa famille qui le souhaitent. La composition de l'équipe est donc modifiée selon chaque situation. Le socle de base de l'équipe pluridisciplinaire est constitué des partenaires de droit commun (Éducation nationale, Conseil général, CMPP...). Mais d'autres acteurs peuvent également participer à l'équipe, et notamment les professionnels de terrain (institutionnels et associatifs). La structuration de l'équipe pluridisciplinaire se fait à partir des intervenants de terrain, des dispositifs et des partenaires d'un même territoire. De plus, quand une évaluation spécifique s'avère nécessaire, des intervenants extérieurs peuvent être interpellés dans le cadre d'une évaluation ou d'un soutien spécifique (orthophoniste, nutritionniste, psychiatre...).

I/ 4.3. Les principaux outils et documents cadres du dispositif de Réussite éducative Toulousain

Dès 2006 ont été créés un certain nombre d'outils permettant d'opérationnaliser, de structurer le dispositif et de créer ses cadres d'intervention. Nous souhaitons ici présenter les deux principaux documents qui organisent le dispositif toulousain.

Le premier, qu'on appelle « **la fiche de sollicitation** », est le document qui permet aux professionnels de terrain (directeurs d'écoles, animateurs...) d'orienter une situation vers le dispositif, et par-là vers Prism. Comme nous allons le voir sont mentionnées dans cette dernière un certain nombre d'informations sur l'enfant (sexe, âge, classe...), sa situation familiale, ainsi que sur les fragilités et les problématiques qui justifient l'orientation de la situation et précisent la demande du professionnel « repérant », « demandeur ». D'autre part, doit également être indiqué dans la fiche de sollicitation si les parents ont été informés de la démarche entreprise et s'ils donnent leur accord, soit écrit en co-signant la fiche, soit verbal. Une fois la fiche reçue par l'association Prism, le coordinateur prend contact avec les parents pour leur (ré)expliquer la teneur du dispositif et s'assurer qu'ils acceptent bien d'y entrer. Les demandes adressées au dispositif pouvaient également concerner des appuis aux pratiques professionnelles pour l'analyse d'une situation, notamment pour les personnels des CLAE²⁴⁸ ; cette possibilité est donc offerte dans la fiche de sollicitation.

Le second est « **l'acte d'engagement** », que nous avons déjà évoqué. Situé au dos de la fiche de sollicitation, ce document définit les principes déontologiques, la charte de

²⁴⁸ Notre recherche étant centrée sur les parcours individualisés en direction des enfants et des familles, nous laisserons cet aspect de côté.

fonctionnement, du dispositif. Les professionnels sollicitant le dispositif doivent également signer ce document, afin de témoigner qu'ils ont pris connaissance des règles de confidentialité afférentes au dispositif et qu'ils s'engagent à les respecter. Il nous faut ici souligner que ce document présentant le cadre déontologique du dispositif de Réussite éducative toulousain a été élaboré par la municipalité, en partenariat avec Prism, mais n'a pas été co-signé par l'ensemble des partenaires institutionnels du dispositif (Éducation nationale, Conseil général...), ce qui a complexifié la mise en œuvre du dispositif dans le sens où aucun cadre commun, aucun consensus déontologique n'a été établi au préalable.

Et concernant le Conseil général, institution où interviennent principalement les travailleurs sociaux, durant toute la durée où l'association Prism a eu en charge la Réussite éducative à Toulouse, ce dernier n'a pas clairement défini le degré et les modalités de sa participation ; aucun document cadre n'a permis de stabiliser et d'uniformiser la place des travailleurs sociaux dans ce dispositif. Ce n'est que très tardivement que le Conseil Général de la Haute-Garonne s'est attelé à l'élaboration de deux documents, le premier relatif au « *cadre de bon fonctionnement* », le second au « *cadre déontologique* », afin de stabiliser la place et les pratiques des « *travailleurs médico-sociaux du département* » dans le cadre du dispositif de Réussite éducative (mais également de Veille éducative). En effet, ces derniers n'ont vu le jour qu'en juin 2011, soit 5 ans après le lancement du dispositif sur le territoire toulousain. Pour ce qui est de la période étudiée ici, soit de 2007 à 2009, la position du Conseil général n'était pas formellement clarifiée, ce qui a parfois conduit à des degrés de coopération disparates d'un UTAMS à l'autre. Concrètement, quand le dispositif de Réussite éducative était sollicité pour intervenir auprès d'un enfant et de sa famille, le coordinateur en charge de la situation sollicitait par courrier le responsable de l'UTAMS du secteur pour l'informer de la demande d'intervention et obtenir de plus amples informations sur la situation. Cela était aussi l'occasion de demander aux travailleurs sociaux d'intégrer l'équipe pluridisciplinaire constituée autour de la situation pour co-construire un parcours adapté aux problématiques. Du point de vue des coordinateurs du dispositif, ces derniers ayant une mission de coordination des interventions, mais également d'orientation des familles vers des services ou structures adaptées à leurs problématiques, ils devaient, conformément au protocole d'intervention prédéfini, informer les partenaires des services de droit commun des situations pour lesquelles ils étaient sollicités et de leur évolution.

Ces deux documents sont présentés ci-après.

La réussite éducative à Toulouse

Demande d'Intervention de l'équipe pluridisciplinaire de R.E.

Identité du professionnel (ou parent) qui saisit l'équipe pluridisciplinaire (personne à contacter)

Mlle, Mme, Mr : _____ Structure : _____

Adresse : _____ Tél. : _____ Mail : _____

☐ DEMANDE DE SOUTIEN / D'APPUI DIRECT AUX PROFESSIONNELS POUR L'ANALYSE D'UNE SITUATION.

☐ DEMANDE D'INTERVENTION POUR L'ENFANT :

Nom de l'enfant : _____ Prénom : _____

Age : _____ Sexe : _____ Classe : _____ Etablissement scolaire : _____

Nom du père : _____ Tél. : _____ Adresse : _____

Nom de la mère : _____ Tél. : _____ Adresse : _____

Les parents ont été informés de la saisine de l'équipe RE: OUI / NON

Les parents ont donné leur accord pour une intervention /évaluation : ☐ verbal ☐ écrit

Problème repéré de type : ☐ scolaire ☐ éducatif ☐ social ☐ santé ☐ culturel

Précisez les éléments essentiels observés/repérés :

<u>Fragilité de santé physique / psychologique</u> (repli sur soi, régression, agressivité, violence souffrance exprimée, fatigue chronique, troubles alimentaires, de l'expression, conséquences de problématiques de santé)	<u>Fragilité sociale, culturelle</u> (isolement, absence de vie « sociale », malaise dans la famille, difficulté relationnelle avec les adultes)	<u>Fragilité scolaire</u> (absentéisme, échec scolaire, désintérêt, attentisme)
--	--	---

Éléments de point d'appui, de ressources, de potentialités repérés :

Types de réponses déjà mises en place, par qui, quand ?

Noms et coordonnées des autres intervenants auprès de l'enfant ou de sa famille (dans les domaines scolaire, social, éducatif, santé, loisirs.....) pouvant être sollicités :

Quelles sont vos attentes vis-à-vis de l'équipe de R.E. ? :

☐ DEMANDE D'INTERVENTION AUPRÈS DES PARENTS

Précisez les éléments essentiels observés / repérés :

Date :

Signature du porteur de la situation,

Document à retourner à l'association P.R.I.S.M. : [Coordonnées]

ACTE D'ENGAGEMENT DU RESEAU DE LA REUSSITE EDUCATIVE

Dans le cadre du Plan de Cohésion Sociale (programme 15 et 16) de la loi n° 2005-32 de programmation du 18 janvier 2005, il est mis en place sur la commune de TOULOUSE un dispositif de réussite éducative. Cette démarche inscrite dans le Projet Educatif Toulousain, est issue de la volonté des partenaires d'apporter des réponses concertées et adaptées aux jeunes et à leur famille en situation de fragilité éducative, sociale, culturelle ou de santé. La cohérence de la prise en compte d'un enfant et/ou de sa famille fragilisée repose ainsi sur la complémentarité des savoirs, la coopération réciproque et la communication des informations nécessaires tout au long de l'accompagnement individualisé.

L'appartenance au réseau de la réussite éducative découle d'un mandat institutionnel et, ou d'un acte volontaire formalisé. La participation au réseau de la réussite éducative implique l'adhésion à des valeurs et à des règles qui s'énoncent comme suit :

- Considérer la personne à aider comme sujet et acteur (jeune comme parent),
- Soutenir les parents dans leur rôle éducatif,
- Respecter le droit à la vie privée des personnes,
- Respecter le secret professionnel, d'instruction et médical,
- Interroger sa propre pratique et s'adapter à la diversité des pratiques professionnelles.

Article 1 : Au sein de la réussite, comme dans tout acte éducatif, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

Article 2 : L'analyse de la situation doit être assurée de manière globale dans la mesure du possible. A cet effet, les membres de la réussite éducative favorisent la complémentarité entre professionnels dans les domaines de l'éducation, de la prévention, de la santé, du social et du culturel en vue notamment de contribuer à une diminution des cas de rupture scolaire et d'exclusion sociale.

Article 3 : Dans tous les cas la famille ou le représentant légal sera associé à l'ensemble des différentes phases du parcours. De la même manière, l'enfant, dont le cas est analysé par l'équipe pluridisciplinaire, a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant ; les opinions de l'enfant sont dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

Article 4 : Nul enfant ne fera l'objet d'intrusions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation. L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

Article 5 : Lors des études des situations et bien que certains partenaires ne soient pas soumis au secret médical ou au secret professionnel, les membres de l'équipe pluridisciplinaire sont tous soumis à l'obligation du secret professionnel partagé pour tous les faits et informations dont ils ont connaissance. En aucun cas, ils ne pourront divulguer et diffuser les informations nominatives partagées dans le cadre de la réussite éducative.

Article 6 : Les informations partagées entre les membres de l'équipe terrain sont les informations nécessaires à la poursuite de l'accompagnement de l'enfant et de sa famille.

Article 7 : Tout manquement au respect de ce cadre de fonctionnement pourra être passible de poursuites conformément aux dispositions législatives en vigueur : Article 9 du Code Civil et article 226-1 du Code Pénal relatifs au droit au respect de la vie privée. Article 7 de la loi de janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

M, Mme, Melle, intervenant dans le dispositif en qualité de déclare souscrire aux prescriptions ci-dessus.

Fait à

Signature,

I/4.4. Les étapes de la prise en charge des publics et le protocole d'intervention de PRISM

Du repérage à la construction et mise en œuvre des parcours de Réussite éducative, plusieurs étapes balisent l'opérationnalisation du dispositif.

Pour mieux le comprendre, nous avons élaboré un schéma représentant le cheminement du traitement des situations du repérage du public en difficulté (1) par un professionnel, en passant par l'évaluation partagée et la construction de l'EPRE (5) avec les professionnels partenaires (dont le professionnel demandeur, repérant, fait bien évidemment partie), jusqu'à la mise en œuvre concrète du parcours auprès de l'enfant et de sa famille (7).

Puis, dans un second temps, toujours dans la perspective de faciliter la compréhension du fonctionnement concret de la Réussite éducative à Toulouse, nous proposons la lecture de deux tableaux, l'un établissant les étapes de travail des professionnels de Prism de la réception de la demande d'intervention à l'évaluation partagée de la situation (A), l'autre retraçant les missions des référents territoriaux de la mise en œuvre des parcours individualisés de Réussite éducative à l'évaluation finale du parcours (B).

Figure 10 : Schéma des étapes de la prise en charge des publics dans le cadre du dispositif de Réussite éducative toulousain

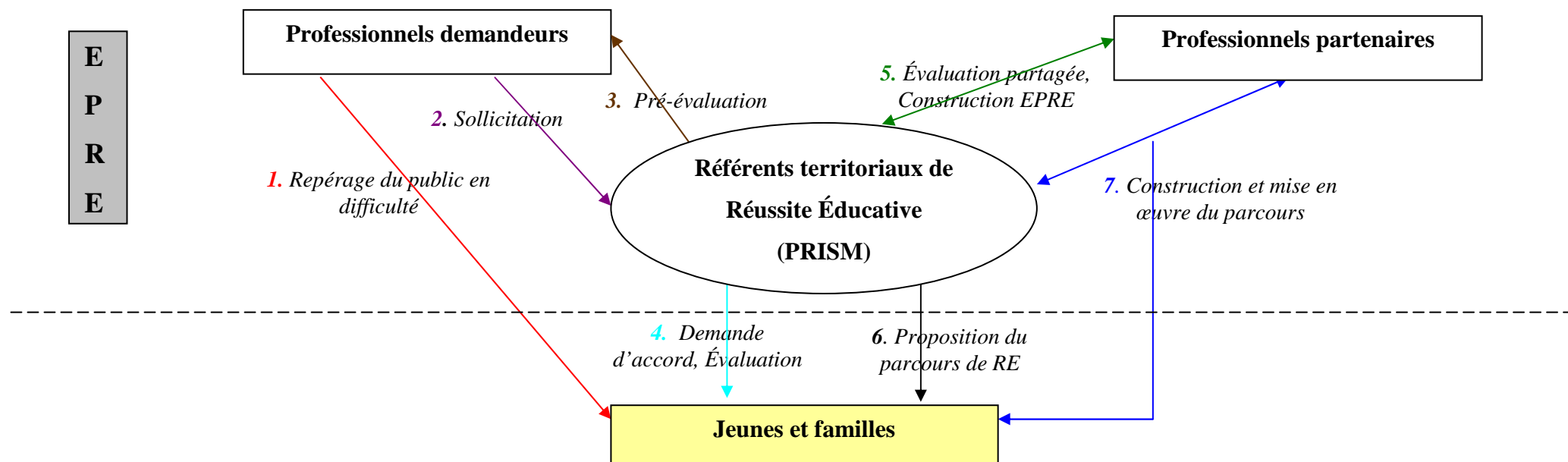


Tableau 9 : Tableaux du protocole d'intervention de PRISM de la réception de la demande d'intervention à la mise en œuvre du parcours de Réussite éducative

A. De la réception de la demande d'intervention à l'évaluation partagée de la situation	
Étape n°	Contenu de l'intervention
1	Les fiches de sollicitation / de demande d'intervention, qui peuvent être adressées par des professionnels ou par la famille, sont réceptionnées au secrétariat de Prism qui transmet les demandes au coordinateur territorial, référent du secteur concerné, et informe le demandeur que la sollicitation est bien prise en compte.
2	Le coordinateur prend ensuite contact avec le demandeur afin de préciser et de qualifier l'objet de la sollicitation.
3	Une fois la demande précisée, le coordinateur s'assure que la famille est informée de la démarche et que l'accord parental est donné. Dans ce cadre, une rencontre avec la famille est organisée en lien avec le porteur de la situation (prise de rendez-vous sous 3 semaines) afin d'évaluer, avec les parents et l'enfant, la situation, et de repérer les professionnels ressources et les démarches déjà entamées.
4	Le coordinateur référent RE sollicite de façon systématique (en accord avec la famille et les professionnels qui ont sollicité le dispositif) les interlocuteurs ressources territoriaux concernés (Référént territorial de l'Éducation nationale, Conseil général, CAF, DDASS, cellule de Veille éducative...), ainsi que les professionnels concernés par la situation (services municipaux, associations...). Il s'agit d'établir un diagnostic global et pluridisciplinaire de la situation en impliquant et en consultant tous les professionnels engagés dans la situation. Cette phase est la constitution de l'équipe pluridisciplinaire spécifique à la situation.
5	Le parcours individuel sera ainsi construit de façon partagée et les objectifs devront être définis « ensemble ». Le référent territorial assure la coordination de l'équipe pluridisciplinaire et l'animation de la mise en œuvre du parcours individuel proposé.

B. De la mise en œuvre des parcours à l'évaluation finale, les missions des coordinateurs territoriaux	
Missions n°	Contenu de l'intervention
1	Dans le cadre de la mise en œuvre des parcours de Réussite éducative les coordinateurs sont chargés, outre de coordonner les actions et les interventions, d'assurer le lien avec la famille.
2	Les parcours proposés peuvent être de différents ordres, de différentes formes, tels que : une réorientation du jeune vers un dispositif CLAS, vers des structures de droit commun, proposition de séjours vacances, mise en place d'appui et de soutien psychologique... Toutefois, la priorité doit être donnée à l'articulation et l'orientation vers le droit commun. De plus, il est important de mettre en place des parcours adaptés, pluridisciplinaires et prenant en compte la multiplicité des problématiques.
3	Le coordinateur aura également pour mission de s'assurer de la continuité des parcours, pendant et hors périodes scolaires.
4	Tout au long du parcours, et de façon régulière, il s'agit également d'évaluer l'efficacité du parcours de Réussite éducative à travers des bilans intermédiaires permettant de faire le point sur l'avancement de l'intervention, ainsi que sur les difficultés rencontrées, en fonction des objectifs fixés dans le cadre de l'évaluation. Des ajustements pourront être opérés selon l'évolution de la situation et les besoins du jeune et de sa famille. Un bilan final sera également à établir en lien avec les professionnels impliqués, le jeune et sa famille.

*

* *

Cette présentation du dispositif de Réussite éducative, dans son aspect global, puis dans son application locale, permet d'en cerner un certain nombre d'enjeux (sociaux, politiques, sociologiques...), mais surtout de saisir les caractéristiques de son cadre d'action. Ce travail de contextualisation est essentiel, non seulement pour la compréhension du champ d'investigation de cette recherche, mais également pour appréhender les pistes d'analyse et de recherche que nous souhaitons ici développer.

A partir de l'étude de l'expérience toulousaine du dispositif de Réussite éducative, cette recherche se veut un moyen de saisir les changements qui s'opèrent dans ce domaine, mais également les effets générés par ce qui apparaît comme une « nouvelle » forme d'action publique locale. En d'autres termes, ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche d'évaluation de l'action publique à travers l'analyse des effets des politiques publiques socioéducatives à la fois sur le système d'action local et sur les publics bénéficiaires.

Afin de mener à bien ce travail de thèse nous allons voir que nous avons construit un protocole de recherche articulant le point de vue des professionnels impliqués et des bénéficiaires de l'action. Et si notre méthodologie s'est principalement adossée à des données qualitatives, nous avons également mobilisé, en complément, des données de nature quantitative.

II. UN TERRAIN D'ÉTUDE FERTILE POUR APPRÉHENDER LES CHANGEMENTS À L'ŒUVRE DANS L'ACTION PUBLIQUE SOCIALE LOCALE : PRÉSENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

Analyser la construction d'une politique publique à partir des processus de réception de cette dernière au niveau local pose plusieurs difficultés méthodologiques : la délimitation du terrain d'investigation, les modes de traitement des données recueillies permettant de reconstituer les processus cognitifs des acteurs en actes, mais également la montée en généralité à partir de résultats localisés. Il nous semble donc important de présenter ici le protocole de recherche mobilisé.

Pour comprendre les processus de réception d'une politique publique au niveau local, et nous permettre par ce biais d'en saisir la structuration « par le bas », nous nous sommes centrés sur

les professionnels de terrain, les acteurs du dispositif, ainsi que les usagers. Compte tenu du flou et de l'indétermination qui caractérisent le dispositif étudié, du moins à ses débuts, nous avons choisi de nous inscrire dans une démarche « bottom up » pour approcher cette politique publique, et par conséquent de ne pas interroger les responsables politiques et institutionnels locaux de ce dispositif. L'échelle des décideurs est donc absente de notre protocole de recherche.

Notre principal mode de collecte d'informations a été centré sur le recueil des discours à travers des entretiens individuels réalisés à la fois auprès de professionnels « usagers » du dispositif, des coordinateurs et des intervenants sociaux impliqués dans la mise en œuvre de ce dernier, et de publics bénéficiaires. Le choix des enquêtés au sein de ces trois catégories d'acteurs nous a posé plusieurs difficultés sur lesquelles nous reviendrons dans l'explicitation de notre méthodologie d'enquête qualitative (1). Nous avons dans le cadre de cette recherche construit et mobilisé un autre type de matériau, de nature quantitative, nous ayant permis de collecter un certain nombre de données chiffrées sur l'ensemble des demandes d'intervention adressées à l'opérateur du dispositif, l'association Prism, durant la période observée. Au-delà de la présentation des modalités de construction et de collecte de ces résultats, nous verrons qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse statistique approfondie, l'objectif étant plutôt de pouvoir donner à lire un portrait plus large et exhaustif du dispositif, mais également de favoriser la construction des échantillons des individus enquêtés par entretiens. Ce matériau peut être considéré comme secondaire dans notre protocole de recherche (2).

II/ 1. Le recueil des discours : un matériau au cœur du protocole de recherche

II/ 1.1. De la justification du choix des enquêtés à l'accès au terrain : présentation globale de la démarche

Au regard de notre problématique et de nos axes de questionnement, nous avons fait le choix de prendre en considération dans nos investigations et analyses tant le point de vue des professionnels que des publics concernés par la Réussite éducative. Bien évidemment, ce parti pris a des conséquences sur notre manière de traiter l'objet de recherche et sur les résultats obtenus. En effet, nous aurions pu choisir de nous centrer sur le processus de réception d'une politique publique par l'un ou l'autre de ces types d'« acteurs », soit les professionnels de terrain, soit les publics, permettant d'analyser peut être plus en profondeur la manière dont ils influent, orientent et participent à définir à la fois le sens et le contenu de cette action

publique. Mais partant du constat que les professionnels socioéducatifs de terrain comme les familles bénéficiaires du dispositif de Réussite éducative sont des usagers de ce dernier, l'approche concomitante et croisée de ces deux points de vue nous a semblé plus opportune. Ce choix méthodologique répondait également à une volonté d'apporter une compréhension la plus exhaustive possible du déploiement de cette politique publique au niveau local, nécessitant de prendre en compte l'ensemble des acteurs du système dans lequel elle s'insère, dont le public fait, à notre sens, partie. D'autre part, il s'agissait pour nous de répondre à l'hypothèse selon laquelle l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif étudié participe de sa construction, sa structuration. Dans cette même perspective, et afin d'avoir une compréhension à la fois fine et globale du dispositif, nous avons également choisi d'interroger les opérateurs du dispositif, les maîtres d'œuvre des parcours individualisés, c'est-à-dire les coordinateurs territoriaux d'un côté, et des intervenants sociaux accompagnant les familles au domicile de l'autre. Nous reviendrons plus loin sur les choix des échantillons de ces différentes catégories d'enquêtés.

Concernant l'accès au terrain, le cadre de la Cifre a clairement facilité la mise en place du dispositif de recherche. En effet, le fait d'être intégrée à l'association Prism et d'être en contact régulier et direct avec les opérateurs du dispositif de Réussite éducative m'a permis d'accéder à toutes les informations qui étaient nécessaires pour construire les échantillons, et surtout d'avoir aisément les coordonnées des personnes que j'ai choisi d'enquêter. C'est dans le cadre du travail d'investigation auprès de familles bénéficiaires du dispositif que cela s'est avéré primordial. En effet, ce dispositif est fortement cadré en ce qui concerne la confidentialité des informations relatives aux familles suivies, mais également leur anonymat. Ainsi, toute demande d'intervention pour un enfant et/ou ses parents était, à sa réception par le coordinateur, anonymisée, les noms étant neutralisés et remplacés par des numéros de cas avant que le dossier ne soit saisi informatiquement. Face aux procédures de confidentialisation des informations relatives aux publics, il n'était pas possible de contacter directement les familles sans leur accord préalable. Ce sont alors les coordinateurs territoriaux qui demandaient aux parents dont l'enfant était suivi s'ils acceptaient de me rencontrer dans le cadre d'un entretien. Par ce protocole je m'assurais que les parents étaient prévenus et autorisaient ma démarche, respectant ainsi les règles de confidentialité adossées au dispositif. Si d'une manière générale, le fait de me présenter comme travaillant à l'association Prism a largement facilité mon accès au terrain, il m'a fallu, dans certains cas, notamment dans l'accès aux professionnels locaux, mettre davantage en avant mon statut de chercheuse extérieure à l'action. En effet, comme mes investigations et analyses en témoignent, le

dispositif de Réussite éducative, comme sa gestion par l'association Prism, ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part de certains professionnels socioéducatifs, notamment au sein de l'Éducation nationale et du travail social. En conséquence, il était parfois préférable d'insister sur mon statut de doctorante rattachée à l'université et sur l'intérêt de mon travail de recherche pour faciliter mes prises de contact avec certains enquêtés. D'une manière générale, nous pouvons dire que pour accéder au terrain nous avons dû articuler avec ce double statut, cette position « dedans-dehors », qu'offre le cadre de la convention Cifre.

Après avoir présenté la démarche globale d'enquête développée, il nous faut à présent entrer davantage en détail dans la construction de nos échantillons, mais aussi les axes de questionnement développés pour nos différents types d'enquêtés.

II/ 1.2. La prise en compte d'un triple point de vue sur l'objet : présentation des trois types d'acteurs enquêtés

II/ 1.2.1. Les professionnels socioéducatifs usagers du dispositif

Le choix des catégories d'acteurs enquêtés

Partant d'une approche par les ressortissants et cherchant à analyser le processus d'intégration d'un dispositif dans le système d'acteurs local, ainsi que ses effets sur ce dernier, nous nous sommes centrés sur les principaux professionnels socioéducatifs au niveau local, à savoir l'école, les structures de loisirs périscolaires, ainsi que les services sociaux du Conseil général. Un des enjeux de cette recherche étant de voir de quelle manière un nouveau dispositif aux champs d'intervention transversaux, intersectoriels, faisant intervenir un « nouvel acteur » dans le système, allait être accueilli et approprié par les acteurs locaux en place, cela nous paraissait essentiel. D'autre part, nous avons également choisi d'enquêter des acteurs de terrain au regard de leur niveau de mobilisation du dispositif. Rappelons ici que les Parcours de Réussite éducative ne peuvent être enclenchés qu'à la demande de professionnels qui repèrent des situations pour lesquelles ils sollicitent les acteurs du dispositif pour la mise en place d'un suivi. En conséquence, le choix des personnes interviewées, notamment au sein de l'Éducation nationale et des structures de loisirs, a été en grande partie élaboré par rapport à leur niveau d'implication dans le dispositif.

La construction de l'échantillon

Les écoles élémentaires et les collèges représentant plus de 50% des demandes d'intervention en direction du dispositif, leur présence est ainsi relativement équivalente au sein de notre échantillon. De la même manière, les structures de loisirs périscolaires étant le second type

d'acteur ayant mobilisé le dispositif, leur part dans notre échantillon de recherche est importante. Concernant les services sociaux du Conseil général, si leur implication est restée relativement faible dans le dispositif, les enjeux posés par la Réussite éducative en matière de mutations dans le travail social, ainsi que les fortes réticences émanant de ce secteur d'intervention à l'encontre du dispositif, nous ont amené à intégrer ces acteurs dans notre protocole de recherche. Ainsi sur les 17 antennes territoriales existantes sur la ville de Toulouse, 5 ont été enquêtées, et nous avons choisi d'interroger les responsables des structures présentes sur les quartiers où le plus d'enfants étaient suivis par le dispositif²⁴⁹. Enfin, sur les 5 associations locales conventionnées dans le cadre de la Réussite éducative à Toulouse pour accompagner de manière complémentaire certains enfants pris en charge, nous avons choisi d'enquêter les 3 qui apparaissaient les plus investies dans le dispositif au regard du nombre de suivis mis en œuvre.

Voici le tableau récapitulatif des professionnels socioéducatifs enquêtés par entretien :

Structure de rattachement	Catégorie d'acteurs	Nombre
<i>Éducation Nationale</i>	Directeurs d'écoles élémentaires	8
	Responsables de collèges (principaux ou CPE)	7
<i>Service municipal de la Vie Scolaire</i>	Responsables de structures de loisirs périscolaires	5
<i>Conseil général</i>	Responsables d'Unités Territoriales d'Action Médico-sociale (UTAMS)	6
<i>Partenaires associatifs</i>	Responsables de structures associatives conventionnées	3
		N= 29

Les axes de questionnements des grilles d'entretiens

Pour approcher les modes de réception et d'appropriation du dispositif étudié, ainsi que les pratiques de ces professionnels, nous avons souhaité mettre en perspective les discours produits sur le travail et les modes d'utilisation (ou de non utilisation) du dispositif avec les situations dans lesquelles ou à propos desquelles ils sont constitués. Ce type de matériau se distingue d'une catégorie de discours bien connue de la sociologie politique. Il s'agit notamment de discours « institutionnels », souvent consignés, rationalisés dans des écrits, ou de discours individuels mais considérés le plus souvent indépendamment des situations dans

²⁴⁹ Il faut souligner que l'enquête auprès des responsables d'Unités Territoriales d'Action Médico-Sociale (UTAMS) du Conseil général a nécessité une demande formelle, par courrier, auprès de cette institution, suivie d'une rencontre avec le directeur du service départemental de l'action sociale, avant de pouvoir accéder au terrain. Lors de cette entrevue, il m'a été demandé de présenter mon objet de recherche et les axes de questionnement que je comptais soumettre aux enquêtés. Puis, après accord, la direction du service a envoyé un courrier aux différents responsables de structures territoriales pour les informer de ma possible sollicitation et leur demander de me recevoir. Sans cette procédure, je n'aurais pu réaliser cette enquête, les responsables d'UTAMS n'accordant pas d'entretien sans autorisation de leur direction.

lesquelles les acteurs interviennent²⁵⁰. Si ces discours permettent d'approcher les raisons d'agir des acteurs dans une perspective de compréhension du politique, nous avons choisi de privilégier les récits de pratiques à partir d'exemples concrets. Il s'agit donc de confronter les logiques d'interventions aux situations dans lesquelles les professionnels considèrent les avoir élaborées ou éprouvées²⁵¹. Il s'agissait alors dans le cadre des entretiens semi-directifs auprès de ces professionnels de les inviter à formuler les raisons, les systèmes de justifications, les ayant conduits à mobiliser ou non le dispositif pour tels types de situations, à identifier tel enfant ou telle famille « en fragilité », « à risque ». L'objectif était aussi de saisir, à partir de leurs pratiques, leurs conceptions, leurs représentations, du dispositif et de sa place dans le système d'action socioéducative locale.

Les grilles d'entretiens élaborées et utilisées pour cette catégorie d'enquêtés visaient alors à collecter différents types d'informations relatives à :

- Leurs parcours (personnels, professionnels, institutionnels)
- Leur compréhension première, leur lecture du dispositif (objectifs, public visé, modalités d'intervention...) ;
- Leur positionnement vis-à-vis de la Réussite éducative ;
- Leur perception des publics reçus (enfants, jeunes) ou impliqués (parents), et plus précisément des problématiques récurrentes ;
- Les caractéristiques des publics considérés « en difficulté » orientés vers la Réussite éducative et de ceux pris en charge par d'autres dispositifs ;
- Les perceptions des territoires dans lesquels ils exercent ;
- Les réseaux partenariaux et les ressources socioéducatives « traditionnellement » mobilisées ;
- Les relations aux opérateurs du dispositif (modalités, contenu, fréquence...).

Pour la plupart de ces axes de questionnements nous nous sommes appuyés sur des « récits de pratiques » en privilégiant les discours à propos d'exemples concrets, de situations vécues.

²⁵⁰ Ingrid Voléry, 2005, *op. cit.*, p. 467.

²⁵¹ Nous nous inscrivons ici dans la perspective de Michel Messu quand il souligne que « En somme, pour faire une sociologie de l'action vulnérable, importe au premier chef de circonscrire le contexte d'énonciation dans laquelle cette action va s'inscrire ». Il me ici l'accent sur la complémentarité à analyser entre « points de vue » et « points de voir ». Michel Messu, « Micro et macrosociologie : le « point de voir » », in Vivianne Châtel, Marc-Henry Soulet (dir.), *Faire face et s'en sortir. Tome 2. Développement des compétences et action collective*, Fribourg, Éditions universitaires de Fribourg, 2002, (« Res socialis »), p. 272.

II/ 1.2.2. Les opérateurs du dispositif (Prism)

Afin d'avoir une vision fine de ce que produit le dispositif étudié en matière d'intervention « sociale », il est apparu essentiel d'intégrer à notre protocole d'enquête ses opérateurs, ses maîtres d'œuvre. En effet l'un des enjeux de cette recherche était de voir en quoi l'individualisation, la personnalisation, des prises en charge dans le secteur socioéducatif, sous-tendues par ce dispositif, donnaient à lire une forme d'intervention sociale revisitée, et plus globalement un nouveau mode de régulation sociale des familles. L'approche par les opérateurs était d'autant plus essentielle à la démarche compréhensive que nous souhaitions élaborer, que les accompagnements « personnalisés » réalisés au sein des familles inscrites dans le dispositif restaient opaques d'un point de vue extérieur, ces derniers n'étant que faiblement publicisés. En témoignait la méconnaissance des professionnels socioéducatifs « repérants » de ce que développait le dispositif au sein des familles, de la sphère privée. C'était également une manière de mettre en miroir les discours des parents interrogés avec ceux des professionnels qui intervenaient directement auprès d'eux.

La construction de l'échantillon

Concernant les opérateurs du dispositif, c'est-à-dire les professionnels chargés de la gestion et de la mise en œuvre des Parcours individualisés de Réussite éducative sur la ville de Toulouse de 2007 à 2009, nous avons choisi d'étudier, tout d'abord, les trois coordinateurs territoriaux, c'est-à-dire les trois médecins salariés de l'association Prism. D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné, dans la configuration du dispositif mis en place par Prism, le psychologue également salarié de l'association avait pour mission de coordonner les différents « accompagnements personnalisés » mis en œuvre au sein des familles, et par conséquent d'organiser et de coordonner les intervenants de ces suivis individualisés. Cet acteur clé a donc également été interrogé. Enfin, nous avons étudié des professionnels recrutés sur mission, en contrat à durée déterminée, au sein de l'association, chargés de mettre en œuvre des accompagnements personnalisés (psychologique, scolaire, éducatif...) auprès d'enfants inscrits dans le dispositif, mais également parfois auprès de leurs parents. Ces accompagnements sont principalement réalisés au domicile des familles. Le choix des intervenants interrogés a été fait au regard de deux critères : d'une part, le nombre de familles suivies, et d'autre part, le fait qu'ils suivaient une ou plusieurs des familles dont les parents ont été interrogés dans le cadre de cette recherche. L'objectif était notamment de pouvoir faire des analyses croisées entre la perception de ces professionnels concernant les familles qu'ils prenaient en charge, et la manière dont les parents interrogés au sein de ces dernières vivaient ces accompagnements.

Au total ce sont donc dix individus directement impliqués dans la mise en œuvre des Parcours de Réussite éducative qui ont été interrogés par entretien individuel, répartis comme suit :

Catégorie d'acteurs	Nombre
Coordinateurs territoriaux / Référents de parcours (N=3)	3
Coordinateur des accompagnements personnalisés (N=1)	1
Intervenants à domicile dans le cadre d'accompagnements personnalisés	6
	N= 10

Les axes de questionnements des grilles d'entretiens

Comme pour les professionnels socioéducatifs du territoire interrogés, il s'agissait dans le cadre de ces entretiens semi-directifs de s'attacher aux récits de pratiques de ces acteurs, permettant d'articuler leurs représentations, leurs perceptions, de leurs interventions dans le cadre de la Réussite éducative avec des situations de travail. Ainsi, lors des entretiens nous nous sommes particulièrement appuyés sur la description de leur activité, de leur relation aux familles, de leur posture professionnelle, mais aussi de leurs difficultés, en partant du récit de leurs expériences concrètes. Cependant, une partie du questionnement a concerné leur compréhension, leur vision, des missions qui leur étaient attribuées dans le cadre du dispositif, ainsi que leur manière de concevoir leur mode d'intervention au regard de leur identité professionnelle (médecin, psychologue ou éducateur).

Les grilles d'entretiens mobilisés auprès de ces opérateurs étaient ainsi principalement constituées des thématiques suivantes :

- Parcours personnel et professionnel (données sociodémographiques, formation, expériences...);
- Compréhension et perception globale du dispositif ;
- Définition de leurs missions ;
- Modalités et types d'interventions concrètes auprès des enfants et/ou des parents : description des activités de travail ;
- Articulation des différents types d'accompagnements (scolaire, éducatif, psychologique...);
- Différenciation des modalités d'intervention selon les publics, les problématiques ;
- Ressources et compétences mobilisées dans le cadre des accompagnements ;
- Mode et type de relation à l'enfant, aux parents, voire à la fratrie ;
- Relation aux autres acteurs du dispositif (coordinateurs, professionnels socioéducatifs...);
- Difficultés, limites, de leur intervention ;
- Perception des effets de leur intervention sur les situations prises en charge.

Comme nous l'avons souligné, l'exploration de ces différents thèmes s'est particulièrement adossée à des récits de pratiques de la part des enquêtés. Mais nous avons également tenu à initier une auto-réflexion de la part de ces acteurs sur leurs propres activités en les incitant à s'engager dans une forme d'analyse de pratiques. Car au-delà des expériences vécues, il nous semblait intéressant de voir le niveau de réflexivité qu'ils avaient pu développer au regard de leurs interventions.

II/ 1.2.3. Les publics bénéficiaires : l'enquête auprès de parents

Privilégiant une approche compréhensive de l'action publique locale « par le bas » et à partir des processus de réception de cette dernière, la prise en compte des publics bénéficiaires apparaissait incontournable. Mais le choix des enquêtés au sein de ces derniers n'a pas été sans poser problème.

Si notre premier indicateur concernait l'inscription dans le dispositif étudié, avant même de savoir sur quels autres critères nous allions opérer notre échantillonnage, il nous fallait décider quel interlocuteur nous allions interroger au sein des familles prises en charge. En effet, d'emblée se posait la question de savoir si l'enquête devait être menée auprès des enfants, des parents, ou encore des deux. Après réflexion, nous avons choisi de nous centrer sur les parents d'enfants suivis dans le cadre d'un Parcours de Réussite éducative, et ce pour différentes raisons. Tout d'abord, nous avons rapidement constaté que même si les enfants et les jeunes sont le point d'entrée dans le dispositif et considérés comme le public cible, cette politique publique se déployait aussi de manière importante sur le registre du soutien à la parentalité. En effet, cette politique publique recouvre de forts enjeux éducatifs où les parents sont appelés à participer et à s'engager dans la démarche de soutien mise en œuvre, et où les accompagnements développés au sein des familles apparaissaient viser une forme de normalisation des pratiques parentales, éducatives. Dans cette perspective nous avons privilégié une approche par les parents eux-mêmes en cherchant à voir, non seulement ce que les actions mises en place auprès de leurs enfants leur apportaient, mais surtout en quoi la prise en charge au « cas par cas » et le déploiement d'une partie des interventions au sein de la sphère privée participaient d'un soutien à leur fonction parentale. L'autre raison pour laquelle nous avons laissé de côté le « jeune public » de ce dispositif, c'est qu'il nous semblait que mener une enquête auprès d'enfants, parfois très jeunes, nécessitait la mise en place d'un protocole et d'une méthodologie particulière, ne serait-ce que dans la formulation des questions et l'approche relationnelle, auxquels je ne me sentais que faiblement aguerrie. Enfin, il aurait été possible d'articuler une double approche des familles, par l'enfant et le(s)

parent(s), mais nous avons préféré nous centrer sur ces derniers pour ne pas alourdir notre protocole d'enquête déjà riche et complexe au regard de notre volonté d'enquêter à la fois publics et professionnels.

La construction de l'échantillon

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la sélection des parents pouvant être enquêtés devait nécessairement passer par l'intermédiaire des coordinateurs-référents de parcours, seuls habilités à demander leur autorisation et à me communiquer dans un deuxième temps leurs coordonnées. Toutefois, afin de m'assurer d'un échantillon relativement représentatif par rapport aux caractéristiques des situations prises en charge dans le cadre du dispositif, j'ai constitué une grille de critères sur lesquels les coordinateurs pouvaient s'appuyer pour opérer la sélection des enquêtés. Ainsi les critères de sélection de notre échantillon ont été construits au regard des données chiffrées que nous avons constituées sur les caractéristiques des familles, ainsi que sur les types d'actions développées dans le cadre des parcours. L'idée était de pouvoir réaliser une trentaine d'entretiens auprès de parents en prenant en compte les principaux indicateurs suivants, de façon relativement proportionnelle à la population d'ensemble. Cette grille de critères a été donnée aux coordinateurs à titre indicatif, chacun devant sélectionner entre 7 et 13 familles au regard de leur territoire d'intervention :

- le secteur d'habitation (45% secteur Ouest ; 25% secteur Nord/Nord-Est ; 20% Centre et Sud), en faisant attention à diversifier les quartiers de résidence des familles (notamment ZUS/non ZUS) au sein de ces secteurs ;
- l'âge de l'enfant suivi (50% de collégiens ; 40% d'élémentaire ; 10% de maternelle) ;
- la situation familiale (60% monoparentale ; 40% en couple ou recomposé) ;
- le type d'action mise en place, en privilégiant les familles pour lesquelles un accompagnement personnalisé à domicile a été développé (scolaire, psychologique et/ou éducatif).

Bien évidemment le respect de tous ces critères n'a pas été chose facile, ne serait-ce que parce qu'il était complexe pour les coordinateurs de croiser l'ensemble de ces indicateurs pour effectuer leur sélection. Cependant, il nous semble que nous avons tout de même réussi à construire un échantillon relativement représentatif de la population cible du dispositif.

Dans le cadre de cette recherche nous avons interrogé 28 parents, principalement des mères, comme le montre ce tableau récapitulatif des entretiens réalisés :

Personne interviewée durant l'entretien	Nombre
Mère	24
Père	3
Mère et Père	1
	N= 28

Les parents interrogés se caractérisent par leur appartenance aux milieux populaires, voire modestes, et nombreux sont ceux qui sont dans une situation de monoparentalité. Pour identifier de façon plus précise le type de public que nous avons interrogé, voici quelques caractéristiques sociales qui donnent à lire le statut social des individus enquêtés. Ainsi, parmi les familles qui composent notre échantillon, nous retrouvons :

- Concernant la situation matrimoniale, une majorité de parents élevant seuls leur(s) enfant(s), puisque notre échantillon se compose de :

- 60% de famille monoparentale, soit 16 familles, et parmi elles 7 se caractérisent par une absence de lien à l'autre parent, le plus souvent au père, de l'enfant concerné par le dispositif ;
- 9% de parents en cours de séparation (soit 3 cas) ;
- 27% de parents en couple ;
- 4% de familles recomposées.

- Concernant la situation familiale, et plus précisément le nombre d'enfants vivant au domicile des familles enquêtées :

- 28% ont 1 enfant à charge ;
- 14% des familles comptent 2 enfants ;
- 24% se composent de 3 enfants et 33% d'au moins 4 enfants.

=> En conséquence, 55% des familles de notre échantillon sont des familles nombreuses, c'est-à-dire dans lesquelles vivent 3 enfants ou plus.

- Concernant la situation professionnelle du ou des parents :

- Parmi les familles monoparentales :
 - la moitié des parents ayant la garde de l'enfant concerné par le dispositif n'a pas d'activité professionnelle et est au chômage.
 - Un quart occupent un emploi à temps partiel ou travaille en tant qu'intérimaire ; il s'agit uniquement de femmes ;
 - Un quart travaille à temps plein.
- Parmi les familles composées de deux conjoints (en couple ou recomposée) :

- Dans 3/4 des cas, seul 1 des deux parents travaillent, et il s'agit à chaque fois du père, la femme étant soit au chômage, soit inactive, « au foyer » ;
- Pour le reste aucun des deux conjoints n'a d'activité professionnelle.
- Aucune des familles rencontrées n'est composée de deux conjoints actifs.
- S'agissant des familles dont les parents sont en cours de séparation, sur les 3 cas rencontrés, pour 2 d'entre elles les deux conjoints avaient une activité professionnelle, tandis que dans l'autre situation, seul le père avait un emploi.
- Concernant les types d'emploi exercés par ces parents, nous retrouvons des métiers tels que femme de ménage, agent d'accueil, caissière et secrétaire chez les mères, et pour les hommes, les emplois occupés s'inscrivent le plus souvent dans la manutention, le bâtiment ou encore l'entretien.
- Concernant l'origine des parents rencontrés :
 - La moitié des individus enquêtés sont nés en France et de nationalité française ;
 - Les 50% restant sont donc d'origine étrangère, c'est-à-dire que les parents enquêtés ne sont pas nés en France. Par contre pour la très grande majorité d'entre eux, leurs enfants sont nés sur le territoire français. Cette part de notre échantillon se décompose de la manière suivante :
 - 9% viennent de pays de l'union européenne ;
 - 23% sont originaires des pays du Maghreb, en sachant que tous sont en France depuis plus de 10 ans (1/3 depuis plus de 20 ans) ;
 - 18% sont nés dans des pays d'Afrique subsaharienne et sont arrivés en France, là aussi depuis plusieurs dizaines d'années (seule 1 mère de famille est en France depuis moins de 2 ans).
- Concernant les lieux de résidence des familles enquêtées :
 - 60% vivent dans des logements sociaux, en appartement, la plupart au sein de quartiers jugés « sensibles » ;
 - et parmi les 40% restant, seul 1/3 vivent dans une maison, les autres familles enquêtées vivent en appartement.

Ces quelques éléments sociodémographiques et socioéconomiques concernant les familles dont nous avons enquêté les parents témoignent d'un échantillon qui se compose d'individus issus de milieux populaires ou modestes, voire précaires dans certains cas. S'il existe bien

évidemment des situations différentes, la population enquêtée est relativement homogène en termes de profil social.

En conséquence, les caractéristiques sociales des familles ne seront que faiblement prises en compte dans l'analyse des entretiens. Si nous tenterons toutefois d'identifier des types de stratégies vis-à-vis du dispositif, des modes de réception différenciés par les parents, la mise en perspective des logiques d'action avec leur profil sociodémographique et socioéconomique restera limitée du fait de l'homogénéité relative de notre échantillon en la matière.

Il nous faut également souligner qu'une grande part des entretiens a été réalisée en journée, au domicile des familles, la plupart des mères interrogées, comme nous venons de le voir, n'occupant pas d'emploi ou un emploi à temps partiel. Enfin, il faut souligner que les relations des familles aux institutions, et notamment pour ce qui a trait à l'éducation des enfants, passent le plus souvent par l'intermédiaire des mères. Or la demande d'entretien étant liée à un dispositif de soutien « éducatif », le mécanisme a eu tendance à se reproduire ici. Il nous faut aussi mentionner que nous n'avons pas cherché à nous entretenir de manière systématique avec les deux parents, même si nous avons à chaque fois souligné que les deux parents pouvaient participer, laissant ces derniers choisir qui serait présent lors de cet entretien. Notons également que tous les entretiens menés auprès de ces parents ont été réalisés à leur domicile.

Enfin, la réalisation des entretiens s'est quant à elle étalée sur environ 8 mois ce qui nous a permis d'enquêter des parents à des moments différents de la mise en œuvre du Parcours de Réussite éducative. Ainsi au moment de l'enquête, certains Parcours étaient achevés, d'autres démarraient ou encore étaient en cours. Nous avons ainsi pu analyser le point de vue des parents à différents stades de l'intervention.

Les axes de questionnement de la grille d'entretien

Nos questionnements en direction des parents se sont centrés sur la manière dont ils avaient vécu l'entrée et le suivi dans le cadre du dispositif étudié. Toutefois, d'autres axes ont été développés, telles que les trajectoires sociales et familiales des individus, les systèmes éducatifs éprouvés, ainsi que les problématiques « éducatives » rencontrées au quotidien. L'objectif était notamment de pouvoir croiser les profils « socioéducatifs » avec les modes de réception de la prise en charge déployée dans le cadre du dispositif. Là aussi, nous nous sommes attachés à favoriser le récit de situations vécues, tout en cherchant à dégager un certain nombre de représentations des individus par rapport à l'éducation, l'école, la jeunesse ou encore plus globalement la société. Il s'agissait de voir en quoi leurs expériences et leurs

représentations sociales pouvaient influencer sur la lecture de leurs fragilités et celles de leurs enfants, leur construction du sens biographique, et bien évidemment le rapport entretenu au dispositif et à ses acteurs.

Globalement la grille d'entretien sur laquelle nous nous sommes appuyés pour réaliser l'enquête auprès des parents entendait collecter différents types d'informations en lien notamment avec :

- leur trajectoire personnelle (scolaire, professionnelle, sociale, familiale, géographique...);
- leur « modèle éducatif » (place de la scolarité, éducation fille/garçon, gestion des fréquentations, conception des loisirs...);
- leur expérience de l'entrée dans le dispositif (comment, à quel moment, pour quelles raisons...);
- leur lecture des fragilités et des problématiques justifiant leur accès au dispositif;
- leur relation aux institutions (scolaire, sociales...);
- le déroulement, le contenu des actions et prise en charges développées;
- leurs expériences et leurs représentations de l'articulation entre les différents acteurs impliqués autour de leur famille (école, loisirs, services sociaux, médicaux...);
- leur perception des critères justifiant la sortie du dispositif (qu'elle ait été effective ou non);
- leur perception des effets du suivi dans le cadre de la Réussite éducative.

Dans l'agencement des entretiens, nous avons préféré commencer par les questions relatives au dispositif lui-même, puisque c'est ce dernier qui justifiait et légitimait notre présence, puis au fil de l'entretien, une fois une relation de confiance relativement établie avec l'enquêté, nous avons ensuite abordé les questions relatives à la trajectoire biographique et aux modes de vie des individus. Si la majeure partie des entretiens se sont bien déroulés, nous permettant d'obtenir les informations requises et de créer un lien avec l'enquêté, il nous semble important de mentionner quelques difficultés rencontrées sur le terrain.

Les difficultés rencontrées et les biais méthodologiques observés

Étudier les publics, et plus encore ceux institutionnellement reconnus comme « fragiles », vulnérables, n'est pas toujours aisé. Cela est bien différent des professionnels ou des institutionnels que l'on interroge légitimement pour leur statut d'acteur « public », d'expert, et où nous nous centrons sur leur activité professionnelle. L'investigation sociologique auprès de cette catégorie d'individus qu'est le public de l'action sociale s'intéresse à la vie privée des personnes, à leur parcours biographique, mais aussi à leurs difficultés et à leur façon de vivre

leur catégorisation institutionnelle. Cela peut parfois être vécu comme une démarche relativement intrusive. En conséquence, dans le cadre de notre enquête auprès de parents dont l'enfant était suivi dans le cadre d'un Parcours de Réussite éducative, nous les avons considérés comme des usagers d'un service public et placés comme des « évaluateurs » de la prestation reçue en leur demandant de donner leur avis sur le dispositif et ses acteurs. Ce positionnement nous a permis de neutraliser, ou du moins d'atténuer, l'aspect intrusif que peut revêtir un entretien biographique, en laissant ce dernier au second plan. Toutefois, cette posture a parfois créé des effets pervers. En effet, certains enquêtés ont eu le sentiment que l'enquêteur avait pour mission de voir s'il était opportun de poursuivre ou non le suivi en cours dans le cadre du dispositif. Cela s'est notamment traduit par des « louanges » quelque peu exagérées sur l'accompagnement mis en œuvre, assorties d'une rhétorique faisant ressortir la nécessité de sa poursuite au regard des besoins de la famille. Ce sentiment en tant qu'enquêteur d'être assimilé à un « évaluateur » du bien-fondé et de la pertinence de la prise en charge est revenu dans plusieurs des entretiens menés, notamment au début du travail de terrain. Face à cette réaction, j'ai pris l'habitude de mentionner aux interviewés au début de l'entretien que l'enquête ne visait que la réalisation d'un travail de recherche extérieure à l'action et était strictement anonyme, en soulignant également l'absence de « pouvoir » de l'enquêteur sur la suite de la prise en charge.

Une autre difficulté que nous avons rencontrée durant notre enquête a concerné la faible maîtrise de la langue française par certaines interviewées qui a parfois complexifié la réalisation des entretiens, dans le sens où il était difficile pour ces parents d'élaborer des réponses argumentées ou de donner à lire leur vision du monde, leurs représentations. Pour ces situations, nous nous sommes particulièrement centré sur des questions factuelles n'appelant pas forcément de développement important du discours.

II/ 2. Le recueil de données quantitatives relatives aux publics et aux Parcours de Réussite éducative : un matériau secondaire

A côté du recueil de discours, nous avons également élaboré une base de données chiffrées relative aux caractéristiques du public pris en charge et aux contenus des Parcours de Réussite éducative mis en œuvre sur la ville de Toulouse. La création de cette base de données répondait à un **double objectif**.

Tout d'abord, il s'agissait de construire un outil permettant à l'association Prism, maître d'œuvre du dispositif, de remplir la mission de suivi et d'évaluation des Parcours de Réussite

éducative dont j'étais responsable. Ainsi, chaque année, l'association devait être en mesure de réaliser un bilan quantitatif de l'action menée dans le cadre du dispositif permettant de rendre compte à la municipalité, le commanditaire, ainsi qu'aux partenaires institutionnels composant le comité de pilotage, de l'activité menée par l'association au titre de son mandat. D'autre part, cela permettait dans le cadre du travail de recherche réalisé de collecter et d'analyser un certain nombre de données statistiques, de façon complémentaire aux données qualitatives recueillies dans le cadre de l'enquête par entretiens. Cela nous a notamment permis d'avoir une vision globale du dispositif et de ses grandes « tendances ». Nous nous sommes ainsi appuyés sur ces données chiffrées pour effectuer le travail d'échantillonnage des individus enquêtés, qu'il s'agisse des professionnels « usagers » du dispositif ou des parents bénéficiaires, afin de s'assurer de la représentativité de notre sélection.

Pour construire cette base de données statistique, nous nous sommes appuyés sur **deux outils** de collecte. Le premier est *la « fiche de sollicitation »* par cas, présentée précédemment, permettant de collecter les premières informations relatives à l'enfant et à ses problématiques (âge de l'enfant, situation familiale, fragilités, type d'appui souhaité...). Le second est *un questionnaire* que nous avons élaboré, *faisant office de fiche de suivi, pour chaque cas inscrit dans un PRE* (cf. Annexes), qui était complété par les coordinateurs. Ces derniers devaient par conséquent remplir et mettre à jour ces fiches pour chacune des situations suivies. J'avais ensuite la charge de saisir les données, les traiter et les analyser, puis de produire les bilans annuels, et parfois ponctuels, souhaités par la municipalité.

La base de données saisie sur le logiciel SPSS permettait ainsi d'avoir **de multiples informations quantitatives** relatives aux situations traitées et aux parcours mis en œuvre localement, à savoir :

☞ Les caractéristiques du public

- Age
- Sexe
- Niveau scolaire
- Lieu de scolarisation
- Lieu d'habitation
- Nombre de frères et sœurs de l'enfant
- Situation matrimoniale des parents
- Positionnement des parents par rapport à l'intervention : accord ; refus ; réticence ; demande de soutien

- Rencontre ou non des parents par les référents de RE et lieu de rencontre (domicile ; structure demandeuse ; lieux de proximité tels qu'un centre social CAF ou une association ; Prism...)
- Le type de fragilités repérées, pour l'enfant et les parents, par le professionnel demandeur et par les référents de RE dans le cadre de l'évaluation de la situation (scolaire, éducatif, social, santé, culturel, psychique, économique...)

☞ Les demandes de sollicitation

- Le type de structures demandeuses : Éducation nationale, Association, Services municipaux...
- Date et lieu de rencontre avec le(s) professionnel(s)
- Les demandes d'appui, de soutien : en direction de qui ? (enfant, parents, professionnels)

☞ Les modes d'évaluation de la situation individuelle

- Les structures auprès desquelles les référents de RE vont collecter des informations sur la situation individuelle : UTAMS, CMPP, Éducation nationale, Association, Club de prévention, PJJ, MDPH, Structures périscolaires...
- Intervention ou non du psychologue de Prism dans l'évaluation et auprès de qui (enfant, parents, professionnels)
- Type d'intervenant dans le cadre d'une évaluation complémentaire le cas échéant
- Les objectifs prioritaires repérés par le référent de RE suite à l'évaluation de la situation

☞ Construction et mise en œuvre du parcours individualisé de Réussite éducative

- Les membres associés de l'équipe pluridisciplinaire : UTAMS, CMPP, Éducation nationale, Association, Club de prévention, PJJ, MDPH, Structures périscolaires...
- Le type de professionnels sollicités pour mettre en œuvre le parcours : structures de droit commun, associations spécifiques, associations/structures conventionnées en Réussite éducative, professionnels spécialistes privés, éducateurs, auxiliaires de vie...
- Le type de parcours proposé : orientation vers une structure, un dispositif spécifique (Ex. : droit commun, association, MDPH...) ; appui éducatif ; soutien scolaire ; suivi psychologique ; séjour vacances ; stages sportifs...
- Durée du parcours

☞ Les résultats du parcours individualisé de Réussite éducative

- Niveau d'adéquation entre les objectifs prioritaires fixés et les effets induits par le parcours pour l'enfant et sa famille, et/ou les professionnels
- Les résultats à l'issu du parcours : Les réponses proposées ont-elles permis :

Pour l'enfant : - d'apporter une réponse adaptée à la difficulté/fragilité repérée ;

- de réintégrer le jeune dans l'environnement initial ;

- de le réorienter le jeune sur des dispositifs spécifiques adaptés.

Pour les parents : - d'apporter une réponse adaptée à la difficulté/fragilité repérée ;

- de les réorienter sur des dispositifs spécifiques adaptés.

La base de données statistique a donc été créée à partir de la collecte d'informations quantitatives sur les 424 demandes d'intervention qui ont été faites au dispositif de Réussite éducative, et par-là à Prism, de 2006 à 2009 sur la ville de Toulouse, adossées à 130 variables. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous n'avons que faiblement mobilisé ces données, ou du moins nous n'avons pas produit une analyse statistique fine des résultats obtenus. Cela a davantage été l'occasion pour nous d'avoir une vision globale du dispositif et d'en brosser un portrait général. Nous l'avons toutefois exploité dans ce travail de recherche, notamment dans le cadre d'un chapitre particulier (chapitre 6) où l'objectif est de donner à voir la structuration générale du dispositif étudié. Cependant, les données ont été majoritairement mobilisées dans une approche descriptive, dans le sens où peu de croisements statistiques ont été effectués. Ce **matériau** était pour nous **de nature secondaire**, notre choix méthodologique s'étant davantage porté vers la collecte de données qualitatives à travers le recueil des discours des individus.

*

* *

Pour conclure sur notre protocole de recherche, il nous paraît essentiel de souligner la particularité de notre positionnement dans le cadre de ce travail de recherche et les incidences de ce dernier sur nos analyses.

En effet, cette thèse ayant été réalisée dans le cadre d'une convention Cifre, je n'étais pas seulement chercheuse, mais aussi salariée de l'association Prism, directement impliquée dans le dispositif ici étudié puisque j'avais la charge de réaliser les évaluations afférentes aux parcours individualisés. Si mon intégration au sein de la structure m'a largement facilité

l'accès aux données et au terrain nécessaire à mes investigations, cette position n'est pas neutre dans la manière dont j'ai pu aborder mon objet de recherche. Si j'ai tenté de rester vigilante à mon positionnement et de conserver un certain recul par rapport à mon terrain de recherche, il n'empêche que l'influence de l'environnement dans lequel on effectue une recherche est réelle et difficile à maîtriser, à neutraliser. Il est donc évident que le fait d'avoir été à l'intérieur, membre, de l'association Prism n'est pas sans effet sur ma manière d'appréhender mon objet, de mener cette recherche. Sans en avoir toujours conscience, j'ai adopté certains points de vue qui auraient certainement été différents si j'avais réalisé ce travail de recherche en collaboration avec l'Éducation nationale ou le Conseil général par exemple. Mon intégration à l'équipe de Prism a joué un rôle non négligeable sur mon point de vue analytique, et a également été parfois une source de difficulté pour saisir les enjeux institutionnels avec recul, ou encore identifier les écarts entre les objectifs affichés et ceux atteints par le dispositif.

Cette posture de recherche particulière qu'induit le cadre de la convention Cifre, non seulement par l'immersion du doctorant dans un univers professionnel particulier, mais également par la démarche de réponse à une « commande publique » que sous-tend cette configuration, a en partie orienté, coloré et influencé la manière dont a été mené ce travail de recherche. Il nous semblait ici important de le souligner car cela fait, à notre sens, partie des éléments à préciser dans la présentation de notre protocole de recherche.

Conclusion du Chapitre 3

L'expérience toulousaine que nous avons choisi d'étudier dans le cadre de cette recherche présente, nous l'avons vu, certaines caractéristiques de par son montage organisationnel et sa structuration. Si nous mettons en perspective les cadres nationaux, les lignes directrices données par l'État, pour l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de Réussite éducative sur les territoires, et l'exemple de déclinaison locale que nous avons choisi d'étudier, on voit se dessiner des distorsions entre la manière dont ce dispositif a été pensé au niveau global et les objectifs poursuivis au niveau local. Ces décalages s'expliquent bien évidemment par les marges de liberté laissées aux acteurs locaux dans l'élaboration des projets territoriaux, ainsi que par le flou qui caractérise ce type de politique procédurale. Cependant, ils témoignent aussi de l'éloignement qui s'opère entre les objectifs premiers assignés au dispositif et leur concrétisation territoriale. Si le dispositif toulousain va dans le sens des préconisations initiales à travers sa volonté de mettre en œuvre des parcours individuels pluridisciplinaires, d'élaborer des réponses individualisées et personnalisées en direction des publics fragilisés, sa structuration et ses modalités de fonctionnement diffèrent des cadres généraux.

Tout d'abord, le choix de la municipalité de déléguer à une association locale la gestion et la construction même des parcours n'est pas sans effet. De cette manière, la ville de Toulouse s'écarte en quelque sorte du jeu des négociations locales en laissant l'opérateur associatif s'engager dans la recherche de compromis, de modes de collaboration, de coopération, avec les acteurs de terrain appartenant aux autres institutions locales, et ce, de gré à gré. Cela est renforcé par deux phénomènes.

D'une part, nous observons un faible niveau de co-construction des cadres et des objectifs du dispositif avec les principales collectivités et institutions du territoire concernées (en premier lieu l'Éducation nationale et le Conseil général), qui s'exprime notamment par l'absence de documents cadres issus des négociations interinstitutionnelles et exprimant l'établissement de consensus. Rappelons en effet que ni la charte ni le protocole d'intervention des acteurs de la Réussite éducative n'ont été élaborés en amont de sa mise en œuvre. Le cadre déontologique n'a d'ailleurs pas été cosigné, et par-là légitimé, par les institutions partenaires. D'autre part, alors que les documents de cadrage nationaux définissent avec une relative précision la composition des équipes pluridisciplinaires (EPRE) et évoquent l'importance de leur stabilité, la structuration toulousaine repose sur une importante flexibilité et adaptabilité dans la

constitution de ces équipes selon les situations individuelles. Cela est bien évidemment lié à l'absence d'accord interinstitutionnel en matière de coopération concrète. Aucun protocole n'ayant été stabilisé, les institutions partenaires ne se sont pas engagées dans une démarche de partenariat formalisée. En conséquence, tandis que le dispositif se veut reposer sur la création et la stabilisation de réseaux socioéducatifs locaux, à travers notamment la tenue de réunions régulières entre les professionnels de terrain socioéducatifs (à l'échelle d'une école ou d'un quartier dans les grandes villes), la déclinaison toulousaine tend à privilégier une coopération de gré à gré, au cas par cas. La conséquence directe de cette configuration est l'inexistence de réunions partenariales autour des situations individuelles bénéficiant du dispositif. En réalité, les médecins-référents de l'association Prism vont pour chacune des situations contacter directement, un par un, les professionnels (institutionnels et associatifs) qui connaissent et la famille concernée et sont impliqués auprès d'elle pour obtenir des informations sur les suivis engagés, tenter de coordonner les différentes actions en cours et de proposer de nouvelles interventions complémentaires afin de construire un parcours de Réussite éducative.

Tout ceci conduit à limiter la légitimité de l'opérateur associatif, la municipalité, c'est-à-dire le pilote du dispositif, n'ayant pas stabilisé et formalisé au préalable des modes de coopération avec les institutions locales. Cela ne va bien évidemment pas simplifier le travail de terrain des coordinateurs territoriaux du dispositif qui vont devoir créer les conditions de leur activité et structurer le dispositif petit à petit, au gré des situations vécues, bref « sur le tas ». De cette manière, la municipalité toulousaine s'est quelque peu éloignée des cadres initiaux, mais a surtout tenté de neutraliser les conflits interinstitutionnels, les luttes des places, qui auraient pu freiner, ou du moins retarder, la mise en œuvre concrète du dispositif. On ne peut que faire l'hypothèse que le décalage d'affiliation partisane entre la mairie de Toulouse et les autres collectivités territoriales joue ici un rôle majeur ; à la fois en ce que le recours à une association locale, privée, est emblématique du parti alors aux commandes de la municipalité, et parce que cela permet à celle-ci de transmettre à un tiers le soin de conduire des négociations qui lui seraient particulièrement difficiles du fait de ce décalage partisan. La municipalité s'est ainsi extériorisée du jeu en neutralisant sa place dans les négociations interprofessionnelles qui ont eu cours entre les acteurs de terrain.

Les divergences observées entre le dispositif tel qu'il a été pensé au départ par ses concepteurs et tel qu'il a vu le jour au niveau local, nous semblent témoigner de l'autonomie croissante laissée aux opérateurs locaux, aux collectivités, dans la mise en œuvre des

politiques publiques. Mais cela est bien évidemment lié au contexte politique local que nous venons d'évoquer. Au-delà de la manière dont la municipalité toulousaine a pensé et construit le dispositif de Réussite éducative, les cadres formels et les objectifs initialement définis vont être mis à l'épreuve du terrain, de la réalité. Car plus que la structuration globale locale, ce qui va influencer, impacter, le dispositif dans sa mise en œuvre, c'est la manière dont ce dernier va être réceptionné, appréhendé et perçu par les autres acteurs locaux, les professionnels de terrain (directeurs d'école, animateurs, assistantes, sociales...). En effet, nous l'avons vu, ces derniers sont les premiers usagers du dispositif, et par-là des protagonistes essentiels puisque la Réussite éducative ne peut être activée sans leur participation.

Dans la seconde partie, nous allons nous intéresser plus spécifiquement à ce processus de réception du dispositif par les acteurs locaux, en montrant ensuite comment ce dernier a influé sur la structuration même de cette politique publique au niveau local. C'est à une réception critique à laquelle nous avons assisté, reflétant les enjeux institutionnels, sociaux et identitaires déjà présents et soulignés dans l'ensemble des politiques territoriales pilotées par les villes dans le champ social (chapitre 4).

**PARTIE II : DE LA RÉCEPTION À LA
STRUCTURATION DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE
ÉDUCATIVE TOULOUSAIN PAR LES ACTEURS
SOCIOÉDUATIFS LOCAUX**

Après avoir établi le contexte politico-institutionnel dans lequel le dispositif de Réussite éducative a émergé, puis présenté les cadres nationaux et l'opérationnalisation locale de ce dernier, et explicité notre protocole de recherche, il s'agit dans cette seconde partie de s'intéresser aux mécanismes par lesquels il s'est construit et structuré au niveau local. L'objectif est ici d'analyser les processus de réception de cette action publique par les acteurs socioéducatifs locaux et de montrer comment les modes d'appropriation, d'utilisation, qu'ils ont développé à son encontre ont façonné ce dispositif de manière particulière au niveau local.

Pour cela, nous nous attacherons tout d'abord à décrypter les ressorts, les leviers, qui viennent expliquer la réception critique dont a fait l'objet dans un premier temps ce dispositif par les professionnels socioéducatifs locaux, et en premier lieu ceux de l'Éducation nationale et des services sociaux du Conseil général. En effet, dès son arrivée sur la scène locale, la mise en œuvre de la Réussite éducative a été globalement mal accueillie par ces acteurs « traditionnels » du champ socioéducatif, faisant ressurgir, voire renforcer, un certain nombre d'enjeux sociaux, institutionnels et politiques, de tensions, liées à l'évolution des politiques socioéducatives locales dans lesquelles les villes ont pris un pouvoir croissant. En conséquence, les acteurs de la Réussite éducative se sont confrontés à un refus de coopération de la part des professionnels locaux, freinant ainsi le développement même du dispositif. Le **Chapitre 4** s'attachera donc à analyser les raisons, les facteurs explicatifs, des réticences observées et qui ont caractérisé l'insertion de ce dispositif dans le système d'acteurs local.

Puis, nous verrons qu'une fois ces premières résistances dépassées, ou du moins mises de côté, les professionnels ont petit à petit commencé à formuler des demandes, à orienter des publics et à construire des attentes en direction du dispositif. Nous avons ainsi assisté à une acceptation progressive du dispositif qui a permis à ses opérateurs de construire, au fil des besoins exprimés par les professionnels et des situations individuelles à traiter, leurs modalités d'intervention, leurs missions, et, par-là, de trouver leur place, leur utilité et leur légitimité au sein du système socioéducatif local. Bénéficiant du flou qui entoure leur activité professionnelle au départ, mais également d'un contexte d'action particulièrement indéterminé et malléable, ils ont ainsi pu se construire une identité professionnelle et s'intégrer dans le réseau d'acteurs socioéducatifs. Et nous verrons qu'ils ont peu à peu été mobilisés, et se sont institués, comme variable d'ajustement du système. Mais cela est lié aux types de demandes pour lesquels les professionnels locaux les ont sollicités et mobilisés. Dans cette perspective, il s'agira d'identifier les problématiques, les types de fragilité, qui sont considérés comme éligibles et prioritaires du point de vue des professionnels de terrain,

justifiant l'interpellation du dispositif. Ce que l'on observe c'est une utilisation particulière du dispositif, une forme d'instrumentalisation, qui a favorisé la structuration de la Réussite éducative comme un dispositif particulièrement centré sur le soutien à la scolarité et à la parentalité, mais surtout comme une intervention sociale « palliative » aux carences et aux dysfonctionnements du système socioéducatif. Il s'agira donc dans le **Chapitre 5** de montrer comment la Réussite éducative sur le territoire toulousain s'est structurée « par le bas » au gré des modes d'utilisation développés par les professionnels de terrain et des tensions existantes au sein du système socioéducatif, contribuant à colorer, à façonner, ce dispositif d'une façon particulière, parfois éloignée de ce que les textes initiaux pouvaient laisser pressentir.

Enfin, afin d'avoir une vision globale du dispositif tel qu'il s'est localement construit, le **Chapitre 6** consistera, à partir des données quantitatives recueillies, à présenter les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques générales du public orienté vers la Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009, mais également à identifier les réseaux de partenariats investis et les différents leviers d'action mobilisés dans le cadre des parcours individualisés. En d'autres termes, il s'agira d'analyser les critères de sélection du public qui ont prédominé durant la période étudiée, soit les premières années d'existence du dispositif, mais également de s'intéresser aux principales filières de prises en charge des publics qui ont été développées. L'objectif de ce chapitre est de compléter l'analyse qualitative réalisée à partir des entretiens auprès des professionnels par des données chiffrées nous permettant de montrer, de manière plus objective et plus globale, comment le processus de réception, les modes d'appropriation et d'utilisation du dispositif, ont participé à la structuration du sens, des modalités d'intervention et des missions de cette action publique qui restait difficile à définir au départ.

Ce que nous souhaitons mettre ici en évidence c'est que ce type de politique publique, faiblement déterminée, procédurale et territoriale, se construit avant tout par « le bas », par l'appropriation et les usages qui en sont faits au niveau local, mais surtout que cela passe par différentes phases. D'une réception critique, une position de refus, à une acceptation progressive ouvrant la voie à une forme d'instrumentalisation, telles sont les étapes qui ont balisé la structuration de ce dispositif public au niveau local et que nous souhaitons analyser dans les trois chapitres suivants.

Chapitre 4 : UNE RÉCEPTION CRITIQUE DU DISPOSITIF PAR LES ACTEURS SOCIOÉDUCATIFS « TRADITIONNELS »

De quelle manière le dispositif de Réussite éducative a-t-il été accueilli par les professionnels socioéducatifs locaux ? Comment a-t-il été perçu et compris au départ ? En quoi répondait-il ou non, aux yeux des professionnels en place, aux problématiques rencontrées par les familles ? Comment la municipalité, en charge du dispositif, est-elle parvenue à créer les conditions d'un partenariat interinstitutionnel local ? C'est à ces différentes questions que nous allons tenter de répondre ici en nous intéressant aux processus de réception de ce nouveau dispositif sur le territoire local. Et nous allons voir que c'est une réception « critique » à laquelle nous avons assisté.

Les premières réactions évoquaient un dispositif de prévention précoce, un outil de renforcement du contrôle social, ou encore un risque de stigmatisation des familles en difficulté. Mais au-delà de ces critiques « idéologiques », ce sont aussi les identités et les pratiques professionnelles que le dispositif est venu bousculer, remettant notamment en cause le monopole des institutions sociales et éducatives dans ces champs d'intervention. Du côté de l'école, il met en scène de nouveaux partenaires, alors qu'il y en avait déjà beaucoup, et privilégie une approche individualisée alors que les attentes se cristallisent autour de moyens supplémentaires en termes de « droit commun ». Pour les conseils généraux, la première crainte est que l'État empiète sur leurs domaines de compétence, et les travailleurs sociaux s'inquiètent également de la confidentialité des données relatives aux familles prises en charge qu'il est préconisé de partager. Quant aux acteurs de la politique de la ville, ils doivent eux aussi composer avec de nouveaux acteurs et réviser leurs habitudes à l'aune d'une approche individualisée dans le cadre d'une politique jusque là territoriale²⁵². Ce que l'on

²⁵² Caroline Sedrati-Dinet, « La Réussite Éducative gagne les quartiers », *Actualités sociales hebdomadaires*, n° 2662, 4 juin 2010, p. 28.

observe au fond à travers cette réception « critique » du dispositif, c'est la résurgence de tensions et d'enjeux à la fois sociaux et institutionnels. Nos investigations montrent en effet les fortes réticences qu'a suscitées l'arrivée du dispositif sur la scène locale, partagées par l'ensemble des acteurs et des institutions.

Tout d'abord, le flou qui entoure ce dispositif à ses débuts, la difficulté à en saisir les tenants et les aboutissants, sont des éléments qui n'ont pas favorisé une compréhension et une appropriation éclairée de ce nouvel outil pour les professionnels en place (I). D'autre part, les résistances opérées, ainsi que leurs justifications, s'appuient également sur une légitimité controversée des villes en tant qu'acteurs socioéducatifs, où leur implication croissante dans ce champ d'intervention vient modifier les modes de régulation du système local dans ce domaine. L'injonction à la coopération que sous-tend la mise en œuvre du dispositif ne va pas de soi et s'impose même comme un frein au déploiement de la Réussite éducative sur le territoire toulousain (II). Les registres des critiques formulées en direction du dispositif s'appuient aussi sur une remise en cause de sa pertinence et de son efficience pour résoudre les problématiques rencontrées par les enfants et les familles considérés en difficulté. Dans cette perspective, la Réussite éducative est vécue comme un dispositif supplémentaire qui ne répond pas aux besoins identifiés par les professionnels de terrain et vient renforcer la complexification du système socioéducatif déjà caractérisé par une forte superposition de contrats et de dispositifs (III). Du côté des travailleurs sociaux « traditionnels », la coopération avec les acteurs de la Réussite éducative se heurte à la confrontation de cadres et de pratiques professionnelles contradictoires. La question du secret professionnel et du partage d'informations sur des situations individuelles cristallise les tensions avec les professionnels du travail social et freine la coopération avec le Conseil général (IV). Les discours laissent apparaître des institutions « en crise », du point de vue des moyens pour l'Éducation nationale, et du point de vue identitaire pour les travailleurs sociaux. Le contexte professionnel dans lequel se trouvent les professionnels interrogés vient déterminer le mode de réception de ce dispositif à travers la mise en lumière des tensions et des dysfonctionnements qui pèsent sur le système et ses principaux acteurs.

Dans ce chapitre, il s'agit bien de décrire les différents mécanismes constitutifs et explicatifs du processus de réception de cette nouvelle politique publique lors de son arrivée sur la scène locale.

I. UN DISPOSITIF AUX OBJECTIFS ET AUX MODALITÉS D'INTERVENTION FLOUS : UNE MÉCONNAISSANCE DU DISPOSITIF QUI NE FACILITE PAS SON APPROPRIATION

Le programme de Réussite éducative est une politique constitutive, procédurale. En conséquence, si les circulaires et les textes officiels définissent les orientations générales et les procédures de sa mise en œuvre (partenaires, modalité de mise en œuvre via la constitution d'une équipe pluridisciplinaire,...), c'est aux acteurs locaux, collectivités territoriales et services déconcentrés, qu'il appartient de définir par eux-mêmes les modes d'intervention et d'opérationnalisation. Cette mutation des modes de gouvernement accorde aux acteurs locaux une marge de manœuvre élargie dans la mise en œuvre des dispositifs publics. La place de chacun des acteurs, la définition des problèmes à traiter, les critères d'éligibilité du public, les types de réponses développés, etc., restant peu déterminés *a priori*, ces aspects sont laissés à l'initiative des responsables et opérateurs locaux.

Lors du lancement du dispositif sur la ville de Toulouse, ses contours demeurent donc particulièrement flous, d'autant qu'il était difficile d'identifier les problématiques et les types de public que pouvait viser le dispositif, car le repérage devait être porté par les acteurs locaux, et en première ligne ceux de l'Éducation nationale. D'autre part, les types de réponses possibles ne pouvaient être précisément définis au départ, puisque l'enjeu même des parcours individualisés de Réussite éducative est de favoriser des actions innovantes et adaptées aux situations individuelles portées au dispositif. Cette indétermination même du dispositif lors de sa mise en œuvre n'a pas favorisé son identification, au sens où il était difficile d'en repérer les contours, ni son appropriation au niveau local. Tout ceci vient en partie expliquer la difficulté d'intégration dans le système d'action local qu'a connu ce dispositif à ses débuts.

Au-delà de ce flou institutionnalisé, le choix des mots est également un facteur de bouillage pour les acteurs locaux, qui ne facilite pas la lisibilité du dispositif.

Les notions de « Réussite » et de « Réussite éducative » sont en effet présentes dans l'appellation d'autres mesures et dispositifs, comme par exemple les Projets Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) ou encore les Réseaux Ambition Réussite (RAR). Si le dispositif de Réussite éducative a vocation à intervenir « prioritairement sur les enfants et adolescents résidant dans les zones urbaines sensibles et dans les territoires en grande fragilité économique et sociale, ou scolarisés dans les établissements en zones et réseaux d'éducation

prioritaire »²⁵³, il n'est pas fondé sur l'organisation territoriale des RAR. Rappelons d'ailleurs qu'à Toulouse, le dispositif a été mis en place pour l'ensemble du territoire communal et s'adresse à tous les enfants et les jeunes scolarisés dans les établissements toulousains, qu'ils soient en ZEP ou non, privés ou publics. Toutefois, la municipalité, sous l'impulsion de l'Acsé, est restée vigilante au fait qu'il se déploie de manière plus importante sur les territoires prioritaires.

Tous ces dispositifs s'adressent aux établissements scolaires, or, au vu de leur multiplicité, de leur superposition et leur similitude, à la fois organisationnelle et sémantique, il devient difficile pour les acteurs de terrain d'avoir une vision claire de chacun d'entre eux, mais également de leurs articulations. Le paysage devient de plus en plus complexe et les professionnels peinent à avoir une bonne lisibilité du système d'action. En témoigne l'amalgame que certains opèrent entre le dispositif de Réussite éducative et les RAR, l'un et l'autre étant considéré comme interdépendants.

« C'est vrai qu'à chaque fois que j'entends Réussite éducative... Pour moi Réussite éducative, d'abord, c'est le fameux RAR. » [Directrice école élémentaire]

Les entretiens auprès des directeurs d'établissements scolaires ont majoritairement été réalisés durant l'année 2009, soit après plus de deux ans d'existence du dispositif sur la ville de Toulouse. Pour autant, la confusion persiste et atteste d'une connaissance, d'une maîtrise, partielle du dispositif.

« [Et vous ça fait longtemps que vous connaissez ce dispositif ?] Pas vraiment parce que ça s'adresse principalement au réseau Ambition Réussite, et moi je ne suis qu'en RAR que depuis 3 ans, donc ça fait 3 ans que je le connais. Bon la première année je ne l'ai pas du tout utilisé, je ne l'utilise que depuis 2 ans. » [Directrice école élémentaire]

« Sur le collège, la particularité c'est qu'on ne fait pas partie d'une Zone Ambition Réussite, mais par contre j'ai des élèves d'Empalot. Donc sur la Réussite éducative je me suis rapproché d'Empalot. Et donc Mme M. (coordinateur RE) a travaillé avec moi, on a appris à se connaître et à travailler ensemble parce que des enfants qui étaient sur des écoles d'Empalot sont venus chez nous. Donc on a fait le lien, et voilà ça se fait depuis 3 ans et ça roule sans problème. » [CPE Collège]

Dans ce dernier extrait d'entretien, il est intéressant de noter que pour la principale de ce collège, le dispositif de Réussite éducative ne s'adresse qu'aux élèves résidant dans un quartier prioritaire. Sa conception du dispositif correspond en fait aux cadres officiels, aux objectifs formels assignés au dispositif dans les textes officiels élaboré par l'État. Si la ville de

²⁵³ Extrait de la note de cadrage de la DIV pour la mise en œuvre du programme « Réussite Éducative » d'avril 2005, p. 2

Toulouse a fait le choix de mettre en œuvre cette politique sur l'ensemble du territoire communal, il a au départ vocation à cibler prioritairement les quartiers inscrits en politique de la Ville, dans le CUCS. En conséquence, les demandes qu'elle a formulées envers le dispositif n'ont concerné que des enfants et des jeunes résidant dans un quartier prioritaire, Empalot. Sa conception et sa connaissance du dispositif ont donc déterminé le mode d'utilisation qu'elle en a développé, dans le sens où le principal critère d'éligibilité du public concerne pour elle les caractéristiques sociales du territoire d'habitation des familles. On voit bien ici comment le décalage existant entre le cadre global et formel du dispositif et son mode d'opérationnalisation local peut accentuer la difficulté pour les acteurs de terrain à s'approprier le dispositif. La méconnaissance du dispositif de Réussite éducative tel qu'il a été conçu localement, ici sur le territoire toulousain, par les professionnels de terrain a complexifié son intégration, son identification, mais également son positionnement dans le système d'action local. Le nom même du dispositif est également un facteur de brouillage, les termes utilisés étant largement répandus dans nombre de politiques éducatives existantes. Mais au delà du choix des mots, ces confusions traduisent un niveau d'information limité autour du dispositif, ou du moins au faible impact. Il restait complexe au départ d'en définir précisément les contours, le dispositif s'étant structuré et construit au fur et à mesure, au gré des sollicitations, des problématiques du public et des arrangements locaux entre les différents acteurs.

« Comme c'est des solutions à la carte, on avait du mal à savoir si c'est opportun ou pas pour telle ou telle situation. Je trouve qu'il y a encore une incompréhension à ce niveau là. (...) Donc d'avoir quelque chose à la carte ça peut être très intéressant, mais du coup ça laisse le flou de savoir qu'est-ce qu'on peut proposer. » [Responsable UTAMS]

« Il n'y avait rien d'établi. On est rentré dans un flou artistique et puis au fur et à mesure des situations ils ont construit les choses. » [Responsable UTAMS]

D'autre part, l'ensemble des professionnels du territoire n'a pas assisté aux réunions d'information organisées durant les premiers mois de lancement du dispositif, limitant de fait leur connaissance et leur maîtrise de ce dernier. En témoigne la diversité des circuits, des canaux d'information par lesquels les professionnels ont appris l'existence du dispositif.

« Moi je ne l'ai découvert que cette année, par le biais de la classe relais Parenthèse. » [CPE Collège]

« [Il y a longtemps que vous en avez entendu parler ?] 2 ans. En fait j'en ai entendu parler dans des réunions ou par des collègues qui sont plus à fond là-dedans. Il y a des collèges notamment qui utilisent plus les partenaires de la Réussite éducative. » [CPE Collège]

« [Vous avez une réunion d'information ou quelque chose ? Comment ça se fait ?] *Non, je n'ai pas eu de réunion d'information. Moi j'étais tout nouveau directeur et le référent de circonscription qui est venu avec tous les documents et dedans il y avait un petit fascicule sur la Réussite éducative et plus particulièrement ça parlait de Prism.* » [Directrice école élémentaire]

« *Après, moi, j'en ai entendu parler par la directrice d'école. C'est tout. Mais j'avoue que c'était flou pour moi, je n'en ai pas compris grand chose.* » [Directrice CLAE]

Plus que les réunions organisées par la mairie de Toulouse ou la diffusion importante de plaquettes d'information présentant le dispositif, c'est davantage par le bouche-à-oreille au sein du réseau socioéducatif local que s'est faite la communication sur l'existence de la Réussite éducative. En conséquence, un certain nombre de professionnels n'ont pris connaissance de ce dispositif qu'après plusieurs années de mise en œuvre. Ainsi, l'un des enquêtés cité précédemment n'a connu le dispositif qu'en 2009, ce qui implique qu'il n'a pu le mobiliser auparavant. Le temps de diffusion de l'information au sein d'un réseau d'acteurs multiples peut être relativement long, ce qui impacte sur le développement même du dispositif, dans le sens où son appropriation et son utilisation vont croître progressivement de manière concomitante à la propagation de l'information auprès des professionnels du territoire. En témoigne l'évolution du nombre de sollicitations du dispositif au fil des années, passant de 107 demandes par an la première année à 151 en 2008/2009.

Toutefois, nous constatons que malgré les années d'existence du dispositif et les circuits de communication développés, il reste méconnu pour nombre de professionnels de terrain, y compris au sein de l'Éducation nationale qui est pourtant un acteur essentiel de la Réussite éducative, puisque l'institution scolaire constitue le principal agent repérant des situations portées au dispositif.

« *Au niveau de la Réussite éducative, il y a plein de gens qui ne connaissent pas ce dispositif, donc il y a un gros travail à faire pour le rendre beaucoup plus visible, d'expliquer aux chefs d'établissement, qui devraient le savoir mais qui ne le savent pas forcément, et qu'on puisse aussi faire les relais.* » [CPE Collège]

La faible visibilité du dispositif à ses débuts s'est accompagnée d'une lisibilité également limitée au regard d'un dispositif qui reste flou pour les acteurs. Ceci est notamment lié à l'imprécision relative du type de public visé et des accompagnements susceptibles d'être mis en place, comme l'expriment ces différents professionnels :

« *J'en ai une connaissance générale, mais **concernant les parcours individualisés, je n'en connais pas tous les détails ni toutes les limites.*** » [CPE Collège]

« Et puis je le redis moi je trouve que ça reste **un dispositif difficilement lisible** parce que c'est trop large, il y a trop d'associations qui se sont mis là-dedans, pas de pilote dans l'avion, moi je le dis comme je le pense. Et puis **on ne sait plus qui fait quoi, quel est le rôle de qui**, il y a des empilements, des concurrences entre associations qui font qu'il n'y a plus de lisibilité. Le rôle de la ville là-dedans on le comprend mal, enfin c'est vraiment difficile. Et c'est vrai que les 2 années passées on avait beaucoup de mal à voir le rôle de chacun là-dedans. » [Principale Collège]

« Mais en même temps **je n'ai pas d'idée très précise de ce qu'est la Réussite éducative**, donc je ne peux pas avoir un discours clair là-dessus car il me manque des éléments. » [CPE Collège]

« Alors c'est vrai que j'ai souvenir qu'à l'époque tout le monde était un peu sceptique sur cette histoire de Prism. Après **peut être que c'est moi qui n'ai pas bien compris ce qu'on pouvait en attendre**. (...) Moi j'avais participé à des réunions au début au collège, et je m'étais dit « mais qu'est ce que c'est que ce truc... », **on ne comprenait rien...** » [Directrice école élémentaire]

« Moi la Réussite éducative je savais que ça existait mais **je ne savais pas non plus comment le solliciter et je ne savais pas comment ça se passait**, enfin c'est un peu flou quoi. Mais au départ je ne savais pas qu'il pouvait y avoir aussi des appuis, des aides aux familles. Moi je croyais c'était plus dans le cadre de signalement pour des enfants quoi. » [Directrice CLAE]

« Alors la Réussite éducative, on nous en a parlé, mais **on ne sait pas ce qu'on met exactement dedans...** Alors, si, on nous a expliqué un petit peu ce que c'était mais c'était très magistral. Mais concrètement on ne nous a pas forcément expliqué, c'est vrai que si vous posez la question, certains ne sont pas capables de donner la définition de la Réussite éducative ! » [Directrice CLAE]

Ces verbatim traduisent bien un sentiment partagé d'incompréhension des tenants et des aboutissants de ce dispositif, ce dernier apparaissant imprécis, indéterminé, flou et peu structuré. Il est alors difficile pour les acteurs locaux de se l'approprier et de l'incorporer à leurs pratiques, c'est à dire de l'intérioriser comme un nouvel outil, une ressource potentiellement mobilisable. La difficulté à saisir les modalités et les capacités d'action de ce dispositif apparaît comme un obstacle à l'intégration du dispositif dans le système d'action local, et par-là l'un des facteurs explicatifs des réticences observées dans le processus de réception de cette action publique par les acteurs de terrain.

En conséquence, les professionnels ne semblent pas s'être pleinement saisis de cette nouvelle ressource, la faible maîtrise de ce dispositif ayant notamment conduit pour certains à le sous-utiliser. En effet, nombre de professionnels interrogés ont souligné qu'une meilleure connaissance du dispositif leur aurait peut être permis de le mobiliser davantage au regard de situations problématiques potentiellement éligibles.

« En fait l'inspection nous en avait parlé. Je n'en avais pas entendu parler, je n'étais pas sur cette circonscription l'an dernier en fait, j'étais sur Toulouse Nord, donc a priori le système fonctionnait de la même façon et j'avoue que je n'en avais pas entendu parler.

Alors que moi j'aurais pu avoir des candidats puisque j'avais une population importante de gens du voyage, donc c'est vrai que la proposition aurait pu être évoquée avec Prism pour certains gamins. » [Directrice école élémentaire]

« [Parce qu'au début vous en aviez compris quoi ?] Et bien pas grand-chose parce qu'on ne connaissait pas le champ d'intervention, on ne trouvait pas le bon interlocuteur, on ne savait pas quel élève leur envoyer, donc voilà c'était un peu confus. (...) Et nous on a besoin d'être dans le concret et dans l'action rapide, or les dispositifs sont un peu confus ou peu précis, donc on est perdu et on contourne, on fait autrement. C'est pourquoi j'ai peu travaillé avec Prism. La seule fois où j'ai travaillé avec Prism c'était l'année dernière sur une élève plus particulièrement, et ça été suivi de succès. » [Principale Collège]

On voit bien ici combien le flou qui entoure ce dispositif a déterminé le niveau de sa mobilisation. Lors des entretiens menés auprès de professionnels, et notamment ceux de l'Éducation nationale, la présentation des types d'actions déjà mis en place dans le cadre de parcours individualisés, et par-là des problématiques auxquelles le dispositif est en capacité de répondre, a parfois donné lieu à une prise de conscience, si l'on peut dire, de sa capacité et de ses champs d'intervention, mais également du type de public auquel il peut s'adresser. Cela ressort avec acuité dans l'extrait d'entretien suivant :

« [Je lui donne des exemples de prise en charge possible de la Réussite éducative mis en place par Prism.] Moi je crois que je n'ai pas bien compris au départ, et peut être aussi que je ne l'ai pas bien prise l'information, il y a peut être de ça aussi, mais je n'ai pas le réflexe de demander ce type d'aide. Mais c'est vrai qu'il y a des élèves, c'est parce que vous m'en parlez là que je me dis que peut être on aurait pu... ou que l'an prochain je les solliciterai. » [Directrice école élémentaire]

L'énonciation d'exemples d'actions développées auprès d'enfants et de parents dans le cadre du dispositif éveille chez ce professionnel sa perception du champ des possibles et dessine de nouvelles perspectives concernant ses pratiques professionnelles. Il identifie en effet des situations pour lesquelles il aurait été pertinent de faire appel à la Réussite éducative et projette une future utilisation du dispositif pour des cas auxquels il est toujours confronté. Le degré de connaissance et de maîtrise d'un dispositif public vient déterminer son niveau et son type de mobilisation. Plus il gagne en lisibilité et en clarté, plus les acteurs sont à mêmes de s'en saisir de manière croissante et pertinente.

II. UNE INJONCTION À LA COOPÉRATION INTER-INSTITUTIONNELLE QUI NE VA PAS DE SOI FACE À UNE LÉGITIMITÉ DES VILLES CONTROVERSÉE

Pourquoi la municipalité apparaît-elle illégitime aux yeux des institutions sociales et éducatives du territoire, freinant ainsi le processus de coopération ? De quelle manière ce dispositif initie-t-il une nouvelle articulation entre les compétences dévolues aux collectivités territoriales dans le domaine socioéducatif et participe-t-il d'une reconfiguration du système d'action local ? En quoi les modalités de partenariat sous-jacentes à sa mise en œuvre viennent-elles réinterroger les cadres et les identités professionnelles du travail social, participant ainsi aux mutations des politiques sociales territorialisées ? Dit autrement, en quoi cet impératif partenarial, cette incitation de l'État à la coopération entre les différentes institutions locales, sur lequel repose ce dispositif, ne va pas de soi et fait émerger des tensions dans le système ? C'est à ces différentes questions que nous souhaitons ici réfléchir, afin de mieux comprendre ce qui se cache derrière cette réception critique du dispositif et ainsi mettre à jour les transformations du système d'action local. L'un des enjeux majeurs concerne en effet la régulation entre les différents acteurs et la structuration d'un système de coopération.

Les collectivités territoriales et les services déconcentrés de l'État sont de plus en plus appelés à travailler communément. Mais le modèle de décentralisation français ne conférant aucune autorité des collectivités les unes sur les autres, elles se trouvent toutes au même niveau hiérarchique, ce qui n'est pas sans créer quelques confusions. Et l'enjeu majeur est moins d'identifier les champs d'action propre à chacun que d'inventer des modes de coopération et de résolution des problèmes sociaux efficaces. La dimension de l'efficacité est devenue un problème majeur de l'action publique, et par-là des réflexions engagées à son propos. Patrice Duran, dans son ouvrage *Penser l'action publique*, met en avant l'articulation de deux logiques complémentaires qui sont au cœur des réflexions sur l'action publique²⁵⁴. D'une part, une « logique d'identification » qui permet de situer les acteurs dans le système politico-institutionnel, et par-là de préciser le statut et le degré de légitimité de chaque acteur, délimitant ainsi la portée de leurs interventions. Il s'agit donc de déterminer leur degré d'autorité, leur légitimité à agir. D'autre part, une « logique d'articulation » entre les différents acteurs, qui permet de produire une action efficace et cohérente. Il s'agit ici de

²⁵⁴ Patrice Duran, 1999, *op. cit.*

s'attacher aux actions engagées par ces acteurs pour traiter les problèmes publics. C'est donc leur pouvoir, dans le sens de capacité à agir, qui est en jeu.

Le dispositif de Réussite éducative s'inscrit très largement dans une logique de gestion partenariale des problèmes socioéducatifs et vient par conséquent réinterroger la place de chacun dans le système d'action, mais également les modes de coopération locaux. Prenant notamment appui sur la grille de lecture proposée par Patrice Duran, nous souhaitons ici appréhender la logique d'identification des acteurs qui semble se complexifier face l'enchevêtrement des compétences que suggère la mise en œuvre de ce dispositif (1). Et cela est particulièrement flagrant en ce qui concerne les travailleurs sociaux du Conseil général qui craignent la fragilisation de leur identité professionnelle et de leur leadership, si l'on peut dire, dans le champ du travail social. Puis, il s'agira de voir comment s'opère l'articulation entre les différents acteurs et leurs domaines de compétences respectifs (2). Enfin, considérant le principe de non hiérarchie qui sous-tend l'organisation des partenariats locaux, se pose de fait la question de la régulation entre les différents acteurs (3). Si la municipalité est ici érigée en collectivité « chef de file », lui accordant ainsi un rôle de coordination, elle n'en apparaît pas pour autant légitime du point de vue des autres acteurs du territoire. Et au delà de la légitimité de la municipalité, c'est aussi la question de son pouvoir, de sa capacité à agir et à s'imposer comme acteur coordinateur du système qu'il s'agira d'aborder.

II/ 1. L'enchevêtrement des compétences : des frontières floues qui viennent brouiller la lisibilité du système et fragiliser la logique d'identification des acteurs

Les municipalités ont progressivement pris une place centrale dans le pilotage mais aussi la mise en œuvre de dispositifs partenariaux. Pour autant, malgré des habitudes de coopération ancrées et institutionnalisées, l'arrivée de nouveaux dispositifs territoriaux et partenariaux semble à chaque fois raviver des tensions liées à l'enchevêtrement des compétences entre les différentes institutions locales. La mise en place du dispositif de Réussite éducative s'est elle aussi accompagnée de fortes réticences à voir la municipalité prendre encore des responsabilités, notamment dans le champ du social, mais aussi de la prévention, secteur d'intervention historiquement du ressort du département.

« C'est vrai qu'en gros ce qui se dit vis-à-vis des travailleurs et des mairies... en gros les mairies disent qu'elles sont sur le champ de la prévention et elles embauchent plutôt des animateurs... alors que ce n'est pas des professionnels de la prévention. Il y a des clubs

de prévention sous la compétence du Conseil général, mais c'est vrai qu'on leur demande aussi d'être sur la paix sociale... » [Responsable UTAMS]

Ce qui est ici souligné, c'est la faible légitimité accordée à la municipalité sur le champ de la prévention, ici de la délinquance. D'une part, ce secteur est placé sous la responsabilité du Conseil général, et d'autre part, la municipalité ne possède, selon ce travailleur social, ni les compétences juridiques ni celles techniques pour assumer une telle politique publique, disposant d'animateurs socioculturels et non d'éducateurs spécialisés. Si nous prenons l'exemple du dispositif de Veille éducative, comme celui de la Réussite éducative, ils s'inscrivent tous deux dans une démarche dite « préventive » où l'enjeu concerne la prévention des décrochages scolaires, et plus globalement on pourrait dire des risques sociaux. La notion de prévention telle qu'elle s'est développée aujourd'hui prend une dimension beaucoup plus large que la définition « régaliennne » et institutionnalisée défendue par les travailleurs sociaux, ce qui n'est pas sans brouiller la lisibilité du système d'action. Et la mise en œuvre de ces dispositifs sociaux, partenariaux, pilotés par les villes, aux missions à la fois floues et transversales, tend à favoriser l'enchevêtrement des compétences au niveau local. L'exemple évoqué précédemment de la prévention de la délinquance traduit bien la porosité des frontières entre les champs de compétences des uns et des autres.

D'une certaine manière, tout ceci sème le trouble dans l'identification des missions de chacun. Et cela est particulièrement flagrant dans le cas du dispositif de Réussite éducative, où les problématiques visées (scolaires, sociales, familiales, culturelles) comme les objectifs (la construction de parcours individualisés et pluridisciplinaires) annoncent de fait un croisement avec les champs de compétence des institutions sociales et éducatives locales. Pour les travailleurs sociaux de l'Aide Sociale à l'Enfance, l'accompagnement individualisé des enfants et des parents, comme la prise en compte de « *la globalité de leur environnement et de leurs difficultés* »²⁵⁵ font partie intégrante de leurs pratiques, ce qui n'est pas sans froisser leur identité professionnelle et institutionnelle.

« Ben forcément il faut que ça ait un lien avec la scolarité. Parce que si c'est un problème social ou éducatif, ça ne relève pas de la prévention primaire. Ça relèverait de la prévention tout court et donc de la compétence du Conseil général. Mais un gamin peut être pris en charge au niveau d'une procédure bien cadrée type AEMO ou AED ou un truc comme ça et puis après on peut faire un montage avec du soutien scolaire ou des choses comme ça. Est-ce qu'on a besoin de faire un parcours de Réussite éducative pour

²⁵⁵ Cette expression est issue de la circulaire du 27 avril 2005 de la Délégation Interministérielle à la Ville précisant les modalités de mise en œuvre des dispositifs de Réussite Éducative : « l'objectif de ces programmes dits de réussite éducative est d'accompagner des les premières années de l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité, des enfants et des adolescents qui présentent des signes de fragilité, *en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés.* »

ça ? Moi ça me questionne parce qu'en ayant été travailleur social à l'ASE pendant 15 ans, si le référent ASE n'est pas capable de faire ce travail là, qu'est-ce qu'il fait ? Le gamin on l'inscrit dans une vie sociale, éducative... C'est notre travail ! » [Responsable UTAMS]

Plus que l'enchevêtrement des compétences, c'est le risque de superposition d'un certain nombre d'interventions aux objectifs et aux modalités plus ou moins similaires qui est ici dénoncé. Ceci viendrait brouiller l'organisation du travail entre les différentes institutions locales qui interviennent auprès des familles, mais surtout décrédibiliser, voire délégitimer, pour les professionnels, le travail social « traditionnel ». Et la multiplication des intervenants sociaux ces dernières décennies a contribué à fragiliser l'identité professionnelle des travailleurs sociaux « historiques ».

Les professionnels du social, même s'ils sont déjà largement inscrits dans des réseaux partenariaux, posent le problème en termes d'articulation des compétences, renvoyant toujours à l'argument de la responsabilité « sectorielle ». Mais les dispositifs partenariaux, tels que celui de la Réussite éducative, sont surtout pensés et élaborés au regard de problématiques éminemment transversales. La vision de l'action collective en termes d'organisation du travail et d'appartenance institutionnelle, telle qu'elle transparaît dans le discours des professionnels du social, se confronte à une réalité où les problèmes publics se doivent d'être pris en compte dans leur globalité, de manière transversale, et non plus être traités par un seul et même acteur.

« C'est sûr qu'on se retrouve avec les mêmes problématiques, qui correspondent aux missions de l'institution, avec l'Éducation nationale qui a la mission d'instruction, mais aussi l'UTAMS avec une mission sociale. Mais bon ce ne sont pas les mêmes choses, ce ne sont pas les mêmes enjeux, et puis on est sous des gouvernances différentes avec des missions différentes d'une institution à l'autre. » [Responsable UTAMS]

« Et en fait il faut prendre du recul. Puisque ça devient de plus en plus difficile non pas que sur les pôles urbains de plus de 500 000 habitants mais aussi sur des petites villes de 40 000 habitants qui finissent pas rencontrer des problématiques identiques aux nôtres, il est normal que pour les municipalités, que le législateur ait songé à générer un outil proche. Mais ça pose des questions après de comment on travaille ensemble. » [Responsable UTAMS]

Les professionnels de l'action socioéducative sont confrontés aux mêmes problématiques, aux mêmes publics, ce qui vient complexifier les modes d'articulation et de régulation entre les différents acteurs. Et cela est amplifié par l'intervention croissante des villes dans des domaines qui croisent les champs d'intervention dévolus notamment aux départements et à l'Éducation nationale, modifiant ainsi la structure même du système dans ce secteur. Comme l'a également mentionné un responsable d'UTAMS cité précédemment, les municipalités ont

de plus en plus vocation à intervenir sur des problématiques de « *paix sociale* », de lien et de cohésion sociale. On comprend alors pourquoi les municipalités sont devenues peu à peu un acteur essentiel dans des champs d'intervention qu'elles n'investissaient que peu auparavant. Et la reconnaissance du rôle des élus locaux dans le champ du social n'a cessé de croître²⁵⁶. Le positionnement des municipalités, comme des intercommunalités, s'est ainsi transformé au sein du système socioéducatif local.

Le croisement, l'enchevêtrement des interventions et compétences observées complexifient la lisibilité du système, mais surtout viennent déstabiliser la logique d'identification des professionnels, et notamment ceux du travail social. D'une part, ce qui fonde leur spécificité, leur identité professionnelle, paraît se diluer dans la nébuleuse des intervenants du social. D'autre part, leur mandat institutionnel semble avoir de moins en moins de poids, de pouvoir, mais aussi de légitimité, dans le système (l'État incitant les villes à s'investir de plus en plus dans le champ du social), ce qui vient également fragiliser leur appartenance institutionnelle.

II/ 2. De l'enchevêtrement à l'articulation des compétences entre les institutions locales : la réforme des collectivités, une nouvelles donne à prendre en compte

La méfiance, ou du moins la réserve, des travailleurs sociaux vis-à-vis du dispositif, et de la place qui y est occupée par la municipalité, s'explique en partie par un effet de contexte, celui de la réforme des collectivités territoriales. Si, au moment où ont été réalisés les entretiens auprès de ces professionnels, la réforme n'était encore qu'un projet de loi et les contours de la future organisation des collectivités territoriales n'étaient pas encore totalement définis, cette dernière n'est pas sans effet sur le processus de réception du dispositif de Réussite éducative. Le moment et le contexte dans lesquels est réalisée cette recherche sont marqués du sceau de l'incertitude, ce qui rend la situation pour les travailleurs sociaux floue et complexe.

« Du point de vue de la collectivité, la politique de la famille c'est le département. Et ça tombait dans un contexte où il y a la réforme des institutions et où on se demandait ce qu'allaient devenir les collectivités sur certains champs. Est-ce qu'il n'y allait pas y avoir de nouvelles collectivités avec de nouveaux champs... donc ça tombait quand même dans une période où on se posait beaucoup de questions. Et même du côté des travailleurs sociaux on se demandait ce que les mairies venaient foutre là. »
[Responsable UTAMS]

²⁵⁶ Guido De Ridder, « Changement de régime ou crise de l'intervention sociale ? », in Guido De Ridder (dir.), *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1997, (« Logiques sociales »), p. 11-36.

La fragilité et l'instabilité du contexte dans lequel se trouvent les professionnels du social du Conseil général lors de la mise en œuvre du dispositif sur le territoire transparaissent bien dans cette citation. On voit aussi combien la responsabilité et le pouvoir (notamment financier), donnés aux municipalités pour développer une intervention socioéducative locale, ne sont pas vus d'un bon œil, ou du moins interrogent sur la manière d'appréhender ce « nouvel » acteur. Avec, d'une part, en arrière plan, la réforme des collectivités territoriales, et d'autre part, la nouvelle capacité d'action donnée à la mairie à travers le dispositif de Réussite éducative, se pose la question du type de relation et des formes de collaboration qu'il faut (re)construire entre les différents acteurs, et notamment entre le département et la commune. La place de plus en plus prégnante que prend la ville dans le jeu socioéducatif local vient bouleverser celle des travailleurs sociaux, mais aussi les modes de coopération préexistants.

*« Mais peut-être aussi que l'on est en train de rentrer dans une période où les collectivités évoluent depuis deux ans, avec la réforme. Et je le vois notamment autour des actions partenariales. Alors pas sur des projets partenariaux nouveaux que l'on peut mettre en place... c'est plutôt **quel type de relation on met en place avec d'autres compétences de l'État ou de la mairie, dans le suivi d'une situation.** (...) Alors en gros, pour dire les choses simplement, il faut bien trouver des moyens différents d'intervenir pour que des enseignants ne soient pas amenés à exclure des gosses qui ne peuvent pas rester tranquilles en classe. **Les moyens internes à l'Éducation nationale ont leurs effets mais aussi leurs limites et donc il faut chercher d'autres formes de collaboration.** Les compétences doivent s'assembler sur un territoire. C'est-à-dire qu'on a une compétence, dont on a le leadership en quelque sorte, mais pour autant, on ne réussira que si l'on est capable de s'associer à d'autres compétences. »* [Responsable UTAMS]

Les changements en cours, institutionnels et sociaux, contraignent les acteurs locaux à réfléchir à de nouvelles formes de partenariat, de nouveaux modes d'articulation des compétences, des manières revisitées de travailler ensemble sur un même territoire, auprès d'un même public. Cependant, l'arrivée du dispositif sur la scène locale semble, dans un premier temps, avoir plutôt engendré une revendication des travailleurs sociaux de leur pouvoir et de leur légitimité dans le champ social. Nous y reviendrons, mais au départ, c'est à un repli identitaire que l'on assiste et à un refus de coopération avec les professionnels du dispositif. L'expression « leadership » mobilisée par cet interviewé pour exprimer sa manière de concevoir « l'assemblage » entre les différentes compétences des acteurs, correspond à son souhait de voir perdurer le principe de l'« acteur cardinal » dans l'articulation des compétences. Pour lui, le Conseil général doit garder la mainmise sur les compétences sociales et de prévention. Cette vision est dans l'ensemble partagée par les professionnels de cette institution. Cependant, certains remettent tout de même en cause l'efficacité du partenariat institutionnel existant, posant même l'hypothèse que la Réussite éducative pourrait

avoir pour avantage de favoriser la coordination des interventions socioéducatives autour des publics en difficulté.

*« Moi il me semble effectivement que le droit commun doit faire les choses. Pourquoi ça ne fonctionne pas aujourd'hui, c'est une bonne question, et je pense que les **programme de Réussite éducative ont été mis en place à cause de ça, parce qu'il y avait un problème d'articulation et de fonctionnement interinstitutionnel** généralement, et partenarial souvent. »* [Responsable UTAMS]

Il est vrai que le rôle de pilote et de coordination dont est investie la municipalité dans le cadre de ce dispositif paraît lui conférer une fonction de régulation interinstitutionnelle autour de situations aux problématiques transversales. Et c'est aussi cette question de la transversalité des politiques sectorielles qui est posée au regard d'une coordination difficile entre les différents acteurs. La transversalité suppose l'organisation de tout un système d'échanges et d'interactions entre les acteurs. L'autonomie et les possibilités d'action laissées ainsi au niveau local permettent de répondre aux exigences de flexibilité que requiert de plus en plus l'action publique locale. Mais c'est là que se situe aujourd'hui une dimension paradoxale de l'action publique. D'une manière générale l'action publique est régie simultanément par des « principes d'ordre » et des « principes d'actions »²⁵⁷, et la question centrale est celle de l'adéquation entre ces types de principes. C'est dans leur rapport que se construit la réalité de l'action publique et que se justifie l'importance accordée aux politiques institutionnelles, telle que la réforme des collectivités dont l'objectif est de redéfinir l'organisation générale du système afin de créer les conditions d'un ordre à la fois stable et efficace. La congruence entre ces deux éléments est rarement établie, car nous nous trouvons aujourd'hui dans une situation contradictoire. En effet, d'un côté, l'exercice de l'autorité politique nécessite la stabilité des institutions, car ces dernières ne peuvent être remises en permanence en question en fonction de l'évolution des problèmes à traiter. Et, d'un autre côté, la résolution des problèmes publics nécessite une grande flexibilité dans l'action et dans les modalités de coordination. C'est donc de l'ajustement entre ces deux dimensions que dépend la qualité des processus d'action et de coopération. D'une certaine manière, tout l'enjeu est aujourd'hui de gagner en efficacité et en efficience, tout en stabilisant un fonctionnement flexibilisé des institutions.

Plus globalement, tout ceci pose surtout la question de la régulation du système, entendu comme l'organisation de la coordination, qui semble peu à peu évoluer. En érigeant de nouveau la municipalité comme collectivité chef de file dans ce dispositif partenarial, l'État

²⁵⁷ Patrice Duran, 1999, *op. cit.*

lui confère, d'une certaine manière, un rôle de régulateur du système socioéducatif local. Elle est en effet chargée de coordonner, d'articuler les interventions dans la résolution de situations problématiques. Mais cette intrusion de la municipalité dans le champ du social et cette évolution du processus de régulation sont au départ plutôt mal acceptées par les acteurs de terrain traditionnels, qu'il s'agisse de l'école ou des services sociaux, qui contestent sa légitimité dans ce domaine.

II/ 3. La municipalité comme collectivité « chef de file » : un mode de régulation sous tension à l'aune de sa légitimité controversée

Si l'intégration du dispositif dans le système socioéducatif local n'a pas été aisée, confrontée à une réception relativement critique de la part des principaux acteurs socioéducatifs, c'est en grande partie liée à une question de légitimité. La municipalité n'est pas perçue comme un acteur compétent et légitime dans le secteur socioéducatif, ni, par conséquent, dans son rôle de coordination.

L'accroissement des ressources et des responsabilités de la ville dans ce domaine, qui tend à externaliser un certain nombre de prises en charge et de suivis de l'institution scolaire, mais favorise également un enchevêtrement avec les compétences du département, remet en question l'organisation du système socioéducatif local. Et, sur le terrain d'étude choisi, la ville de Toulouse, l'arrivée de ce dispositif sur la scène locale fait naître au moins deux débats.

Dans le cas toulousain, se crée un débat public/privé où la délégation d'une partie du dispositif à une association locale est considérée comme une forme de « privatisation du social », car Prism est aussi un cabinet d'étude privé qui réalise notamment des diagnostics de politiques sociales et éducatives locales.

« De toute façon la politique actuelle c'est ça. Il y a deux choses : les textes européens qui ouvrent les marchés publics à la concurrence et ensuite il y a la nécessité de baisser le coût des services public, donc forcément on met en place ce qu'on peut. Mais on va finir comme la société américaine avec d'un côté le service public qui travaille à l'arrache et qui est vachement imaginatif pour trouver des solutions, c'est vrai que ça fait travailler l'imaginaire, mais seulement aux États-Unis on a sous contrat associatif, et donc de droit privé, l'adoption, les AEMO, les AED, les ci et ça, enfin tout est privatisé, ce qui remet très largement en question le Droit commun parce que ce n'est plus du Droit commun, c'est chacun... » [Directrice école élémentaire]

Le fait que l'association Prism ait été mandatée par la municipalité pour mettre en œuvre et gérer les parcours individualisés de Réussite éducative a été mal accueilli par certains

professionnels, qui voyaient là un désengagement des services publics au profit d'une structure associative, privée. Mais au-delà du portage associatif, la formation des coordinateurs, à savoir des médecins, salariés de Prism, a également fait l'objet de critiques, ces derniers étant considérés comme illégitimes dans le domaine.

« Et puis au départ ceux qui chapeautaient ça c'était 3 médecins, et on s'est dit mais comment des médecins généralistes peuvent... Enfin on avait du mal à adhérer parce que c'était présenté d'une drôle de façon, genre « on va pouvoir faire ça et ça marchera », et nous on se disait « mais ce n'est pas possible, ça ne marche pas comme ça ». Et puis comment eux, de leur point de vue de médecin généraliste, peuvent ils résoudre des problèmes comme on en a, de comportements d'enfants, qui ne relèvent pas de ce qu'ils avaient l'air de présenter. » [Directrice école élémentaire]

D'une certaine façon, la privatisation et la médicalisation du social, que semblait traduire le montage du dispositif tel qu'il a été mis en place à Toulouse, renforçaient les réticences des acteurs à son encontre.

Cependant, ce qui apparaît dans les entretiens, c'est davantage la difficulté à accepter que la municipalité acquière à travers ce dispositif des compétences en termes d'accompagnement socioéducatif, que la délégation associative. En effet, dans les registres de justification des acteurs interrogés pour expliquer leurs réserves vis-à-vis du dispositif, le processus de municipalisation qu'il traduit revient plus fréquemment dans les entretiens menés auprès des professionnels que celui de la privatisation. Car l'arrivée des mairies sur ce champ d'intervention vient réinterroger tout le système, ses professionnels, son organisation, mais aussi sa régulation. Nous l'avons vu, cela remet notamment en cause les domaines d'intervention de chacun, l'articulation des compétences entre institutions, mais également les identités professionnelles. Et au lancement du dispositif, le partenariat présupposé entre l'institution scolaire et la municipalité est relativement mal accueilli, ou en tout cas comme n'allant pas de soi.

« Car au début, ce n'était pas du tout clair. On commençait à avoir des commandes de la mairie de Toulouse, des commandes de type en gros : détecter les enfants en grande difficulté, dites-nous le, bien sûr, vous travaillerez avec la mairie de Toulouse. Donc, de ce côté là, moi j'étais en réunion, l'inspecteur n'y était pas donc j'ai averti tout de suite qu'il nous faut notre chef car nous, nous ne sommes pas... nous ne pouvons pas prendre une parole exceptionnelle, enfin on ne peut pas nous s'engager à... Et puis, après ça s'est régulé après petit à petit, mais ça a pris du temps. » [Directrice école élémentaire]

La démarche du dispositif repose sur la coopération entre les acteurs socioéducatifs et la municipalité, et plus précisément sur une répartition des rôles où l'école serait « l'agent repérant » et la mairie « l'agent traitant », ce qui vient bouleverser, tant les habitudes de

travail que les représentations. Pour les professionnels se pose clairement la question de la légitimité des mairies dans le traitement de la question sociale, mais aussi éducative.

Nous observons également une difficulté à accepter, pour les professionnels, une « *commande* » de la mairie, ou du moins cette injonction à la coopération que sous-tend la mise en œuvre du dispositif.

« Mais le problème pour nous, c'est clair, c'est que ça ne soit pas l'Éducation nationale. Hein! On ne va pas raconter nos histoires, pourquoi pas! Voilà! Que la mairie donne des fonds etc., qu'on nous distribue les fonds, c'est bien! Une commande de la mairie sur l'école! Ah non! On ne confond pas les gens. S'il y a plein de travaux, c'est la mairie et c'est la mairie! On ne va pas dire quels sont les enfants en difficulté à la mairie, il y a la confidentialité quand même! » [Directrice école élémentaire]

« Mais je pense que les plateaux techniques existent à droite et à gauche, que le programme de Réussite éducative est un supplémentaire, qu'il est effectivement sous l'obéissance communale et que c'est très compliqué par rapport aux partenaires de pouvoir intégrer une instance communale. Si vous voulez, moi je ne peux pas demander à quelqu'un de la commune de faire quelque chose particulièrement, au même titre que la commune ne peut pas demander aux assistantes sociales de faire quelque chose. Ça c'est l'une des limites du dispositif. » [Responsable UTAMS]

La légitimité et le pouvoir de la municipalité dans sa mission de coordination, de régulation des interventions institutionnelles, mais également de centralisation des informations, est très largement remise en cause par les acteurs locaux. Pour certains, cela représente même « *une des limites du dispositif* », dans le sens où il repose sur un partenariat local qui n'est au départ ni reconnu ni institutionnalisé. En réaction, la municipalité va chercher à se placer davantage comme partenaire ressource pour les autres institutions locales, que comme régulateur du système, car cela peut être vécu comme une ingérence de sa part dans les affaires des autres institutions.

« Nous on le dit, la prévention ce n'est pas seulement agir sur des gamins qui vont encore être dehors à minuit. Et en gros il y a eu, il y a quelques temps, 4 ou 5 gamins repérés dehors. Donc tout le monde s'affole et en fait il y avait deux situations préoccupantes mais pas 20 gamins qui étaient dehors à minuit. En gros c'était « mais que fait le CG et le club de prévention ? », donc il a quand même fallu recadrer tout ça. » [Responsable UTAMS]

Cet exemple donné par un travailleur social illustre bien comment la municipalité tente de jouer son rôle de coordinateur et de régulateur du système, en renvoyant notamment ici le Conseil général à ses responsabilités concernant des situations d'enfants. Face à cette posture, les travailleurs sociaux revendiquent leur savoir-faire et leur expérience en ajustant le diagnostic. Pour les agents du département, l'interpellation de la mairie sur des situations « à traiter » est vécue négativement et freine le partenariat. Tout l'enjeu pour la municipalité, et

l'opérateur associatif mandaté, va être de construire les conditions de la coopération, ce qui va impliquer de trouver des compromis, d'élaborer des règles et un cadre communs de partenariat, mais aussi gagner en légitimité auprès des autres acteurs locaux.

*
* *

L'arrivée de la Réussite éducative a également été vécue comme un nouveau dispositif, un dispositif « de plus », dans un système déjà complexe, qu'il faut intégrer et avec lequel il faut composer. Pour les professionnels, loin de simplifier les choses, il est plutôt appréhendé comme un facteur de complexification de l'intervention sociale. Sur le terrain, les acteurs se trouvent face à une situation paradoxale, où, d'un côté, les discours politiques appellent à la mutualisation des moyens, à une meilleure articulation des acteurs et une plus grande efficacité, et, de l'autre, des pratiques sur le terrain qui se complexifient avec la multiplication des dispositifs sociaux, des publics en difficulté de plus en plus nombreux, et des ressources qui apparaissent en déclin.

III. LA PERTINENCE ET L'EFFICIENCE DU DISPOSITIF EN DÉBAT

Nous souhaitons ici poursuivre notre analyse des raisons, des argumentaires, des schèmes explicatifs avancés par les différents professionnels pour justifier le scepticisme avec lequel ils ont accueilli le dispositif. Il s'agit de saisir les enjeux et les tensions qui ont entouré l'arrivée du dispositif afin de voir, plus loin, en quoi les modes de réception du dispositif ont influé sur sa structuration. En effet, nous supposons que la manière dont il a été perçu et compris au départ va déterminer les modalités d'utilisation du dispositif et sa structuration. Dit autrement, notre hypothèse est que le processus de réception va déterminer les modalités de mise en œuvre, mais également façonner, colorer, le sens de cette politique publique.

Les principales critiques formulées par les professionnels remettent en cause la pertinence et l'efficacité de ce dispositif, en insistant, d'une part, sur la complexification croissante du système socioéducatif qui doit sans cesse intégrer de nouveaux dispositifs et de nouvelles circulaires, comme en témoigne la Réussite éducative (1). D'autre part, les réticences se fondent sur l'affaiblissement des ressources de Droit commun qui ne permettent plus aux professionnels de répondre de manière satisfaisante aux demandes sociales de plus en plus

nombreuses. L'individualisation des prises en charge, largement promue dans le cadre de la Réussite éducative, ne répondrait pas aux besoins identifiés par les professionnels de terrain (2).

III/ 1. La Réussite éducative, un dispositif « de plus » dans un paysage déjà complexe : une intégration difficile au sein du système d'action local

III/ 1.1. La pertinence de la Réussite éducative contestée face à la similitude de ses modes d'intervention avec l'existant et une superposition de dispositifs socioéducatifs déjà importante

Ce qui ressort particulièrement des entretiens avec les professionnels, c'est la similitude du dispositif de Réussite éducative avec ceux déjà existants, tant en termes de public visé que de champs d'intervention. Ce dispositif et ses nouveaux professionnels sont appréhendés comme un renforcement de la superposition déjà importante des dispositifs et de la complexité du système socioéducatif local. Il en résulte de fortes réticences initiales qui ne facilitent pas l'appropriation du dispositif par les professionnels et viennent questionner la pertinence de cette nouvelle politique publique.

*« Enfin quand ça a commencé, les gens l'ont pris avec réserve, il y a eu beaucoup de réticences sur le fait que c'est un dispositif qui coûtait cher, qui arrivait **un peu en doublette** de choses qu'on avait déjà, (...) enfin voilà, il y a eu vraiment une réaction de recul par rapport à ça, ce qui n'a pas aidé. »* [Directrice école élémentaire]

*« Pour revenir sur la Réussite éducative je pense qu'il y avait des choses qui n'étaient pas forcément utiles dans le sens où il y avait peut être **des choses un peu redondantes**, et moi je suis pour la simplification des choses parce que plus il y a des choses, plus il y a d'interlocuteurs, moins l'info passe et moins on est efficace. Et c'est vrai que moi j'essaie de passer le moins possible par la voie institutionnelle, j'appelle les gens, j'ai mon petit réseau et voilà. Sinon on perd trop de temps et on n'est pas efficace. »* [CPE Collège]

*« Mais c'est vrai que moi je me pose beaucoup de questions notamment par rapport au CLAS et à l'accompagnement éducatif, ou là **c'est quand même très similaire, c'est le même public** dont il est question, c'est toujours la préconisation de l'établissement scolaire, c'est toujours au bon volontariat des familles, c'est sur des activités aussi d'éveil culturelles et sportives aussi, donc je me dis comment les gens vont s'y retrouver ! »* [Responsable UTAMS]

Pour les professionnels, la Réussite éducative n'apporterait rien de plus et ne s'apparenterait en rien à une innovation : l'individualisation des prises en charge, le « travail social global », le partenariat interinstitutionnel, tout ceci est déjà bien ancré dans les pratiques professionnelles.

De manière encore plus prégnante, les travailleurs sociaux disposent d'outils, de techniques et de procédures favorisant l'aide individuelle, l'approche globale des situations et le travail en réseau, notamment avec les établissements scolaires et les structures de soins.

« Nous, on a nos propres instances chez nous, en interne, donc c'est vrai qu'effectivement nous avons 3 assistantes sociales, et s'il y avait nécessité d'échanger sur une situation pour savoir quelles orientations on prend, quelles pistes de travail on propose à la famille nous avons nous nos instances, c'est la commission d'évaluation qui a lieu toutes les semaines et où on amène nos situations, et où on peut à partir de là monter des plans d'aide et faire des propositions à la famille. Donc on fait avec nos plateaux techniques en interne mais aussi avec des orientations en externe, on peut effectivement décider qu'un enfant qui aurait des problèmes au niveau de la scolarité ou autre, on peut effectivement décider dans notre plan d'action de proposer le CLAS à la famille. Mais on le fait directement, nous avons nos propres fonctionnements en interne, mais ils sont aussi à disposition de tous nos partenaires. C'est à dire que si les écoles souhaitent effectivement aborder une situation, ils sont invités à nos commissions d'évaluation, le RASED qui vient régulièrement, nous avons le CMPP aussi qui vient régulièrement. Mais tous les partenaires peuvent nous saisir par rapport à une situation et nous passons la situation en commission d'évaluation avec nos partenaires. »
[Responsable UTAMS]

Ce que les professionnels interrogés soulignent, c'est la multiplicité de ressources et de dispositifs existants dans chacune des institutions, mais également l'existence de réseaux partenariaux interprofessionnels formalisés, qui rendent à leurs yeux le dispositif de Réussite éducative peu pertinent, voire inutile. La proximité et la similitude de l'approche proposée avec l'existant font qu'il est difficile pour les professionnels de percevoir au départ la plus-value apportée par ce dispositif.

Au-delà de la faible pertinence du dispositif, les professionnels dénoncent l'empilement et la superposition des politiques publiques, et *a fortiori* sociales. La Réussite éducative est dans les premiers temps considérée comme un nouvel étage du « mille feuilles », pour reprendre l'expression d'un interviewé, freinant ainsi son intégration dans le système socioéducatif local en tant que nouvelle ressource disponible.

Tout ceci ne facilite pas la lisibilité, et les professionnels de terrain peinent à s'y retrouver. La Réussite éducative, impliquant une coopération interinstitutionnelle et interprofessionnelle, est d'abord accueillie avec scepticisme.

« Moi je l'ai perçu au début, très honnêtement, comme une usine à gaz avec à un moment donné : ça c'est l'intervention de la mairie, ça c'est l'intervention de l'État, les trucs, les machins, etc. Mais qui fait quoi ? Qui a le pognon ? C'est important aussi, il ne faut pas se mentir, parce qu'il y a aussi un enjeu de fric aussi. Enfin c'est compliqué. » [CPE Collège]

« Alors cette espèce de **mille feuilles** je le trouve quand même intéressant parce qu'on essaie de cibler partout, de cadrer, de mettre des gens dans des cases, mais en même temps c'est très compliqué parce qu'avec trop de cases on ne sait plus laquelle est la bonne. (...) Voilà vous avez les écoles, les communes, le Conseil général, vous avez aussi des communautés d'agglomération qui proposent aussi leurs dispositifs, donc c'est très compliqué de s'y retrouver. Alors nous qui sommes techniciens déjà on a parfois beaucoup de mal à s'y repérer, alors je me demande comment les familles s'y repèrent. » [Responsable UTAMS]

« Moi cette **superposition de dispositifs** m'impressionne. Et alors quand vous êtes au bout de la chaîne, pour la personne qui est en difficulté, que voulez-vous qu'elle y comprenne ? » [Responsable UTAMS]

Les professionnels de terrain se retrouvent pris dans une multiplicité de dispositifs qui s'entrecroisent, s'entremêlent, voire parfois s'entrechoquent. Cela est particulièrement vrai sur les territoires prioritaires où se superpose une diversité de dispositifs visant les quartiers d'habitat social ou concernant principalement les personnes qui y résident, soit les mêmes populations, les mêmes problématiques. Et on retrouve, le plus souvent, dans ces dispositifs et leurs instances, les mêmes acteurs, représentants des institutions locales, des services déconcentrés ou encore des organismes privés, et les mêmes professionnels de terrain. Dans le cadre de la Réussite éducative toutefois, et encore davantage dans la configuration locale étudiée, les professionnels en charge de ce dispositif apparaissent comme de nouveaux acteurs dans le paysage, puisqu'ils ne faisaient pas partie des réseaux socioéducatifs préexistants. Si les modalités d'intervention développées n'apparaissent pas innovantes, il n'empêche que nous sommes bien face à l'apparition d'un nouvel acteur sur la scène locale.

Mais comme le note Ion, « si dans la plupart des cas des croisements s'opèrent, la superposition des différentes instances n'aboutit pas toujours à une plus grande concertation »²⁵⁸. Là où on aurait pu supposer que l'imbrication des dispositifs favoriserait le lien entre les différents acteurs et le travail de partenariat, la multiplication des instances et des ressources n'aboutit pas, du point de vue des professionnels, à une plus grande efficacité.

« Mais moi c'est sûr que je ne sors pas des grilles du collège, donc s'il n'y a pas un lien qui se fait de leur côté, des partenaires, ça ne peut pas marcher. Mais il faut qu'il y ait plus de lien. De toute façon il y a énormément de choses et il n'y a pas de transversalité les 3/4 du temps. **On est plus dans une superposition des choses que de la transversalité, et finalement je ne sais pas si ça rend les choses très efficaces.** Parce qu'il y a un nombre de choses, au niveau de la mairie, de l'EN, etc., et puis on est formé sur des trucs, comme la formation Médiation Sociale de la mairie, c'est bien, mais qu'est ce qu'on va faire de tout ça après ? L'idée est honorable, peut-être faut-il des médiateurs, mais ça va être qui et comment ? Ils vont travailler sur quels champs ? Quel domaine d'intervention, avec qui ? etc.. Et puis quand les choses marchent, elles s'arrêtent. Moi j'étais sur un dispositif qui a duré 3 ans où on faisait un vrai boulot sur la prévention des

²⁵⁸ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 37.

décrochages scolaires, et j'ai travaillé avec plein de partenaires, et puis on nous a dit c'est fini, on a arrêté. » [CPE Collège]

A la manière dont ce professionnel parle de son expérience partenariale et de son implication dans divers dispositifs, on ressent une certaine lassitude, voire amertume, face à l'arrivée de nouvelles mesures qui brouillent encore un peu plus la lisibilité du système, complexifient le travail quotidien, et qui ont, souvent, une durée de vie limitée et incertaine. C'est d'ailleurs le cas de la Réussite éducative, dont nous avons vu que la reconduction après 2009 a été annoncée au coup par coup, sans véritable perspective de pérennisation. Dans ce contexte incertain, les professionnels peinent à s'engager pleinement dans ce type de dispositifs, souvent appelés à disparaître, et laissent d'abord place au scepticisme et à la méfiance.

III/ 1.2. L'intégration d'un nouvel acteur dans des réseaux socioéducatifs relativement stabilisés comme un frein à la coopération : une tentative de résistance à la « densification du trafic »

Mais c'est surtout en termes d'efficacité que les professionnels remettent en cause cette pléthore de dispositifs et de partenaires. D'une certaine manière ce qu'ils soulignent, c'est que la quantité ne garantit pas la qualité. La coordination entre les acteurs apparaît difficile au regard du nombre de personnes qui peuvent être impliquées dans la prise en charge de certaines situations problématiques, conduisant davantage à un éparpillement des interventions qu'à une réelle articulation.

« Mais, après, c'est vrai qu'il y avait déjà pas mal de monde dans cette situation et ce n'est pas bien non plus de rajouter, rajouter des partenaires... Quand on se retrouve à... Enfin, dans les équipes éducatives, on se retrouvait facilement à quinze, dix sept à table, du coup, ça devient... À un moment donné, ça fait doublon et ce n'est pas forcément bénéfique quoi! Et la famille aussi! On ne comprend plus qui fait quoi, nous on connaît la situation, c'est notre jargon etc. Mais c'est vrai quand on est extérieur à l'école, il ne faut pas se leurrer quoi ! Ils ne comprennent pas bien le français donc du coup c'est difficile. Ce n'est jamais simple de voir son enfant suivi, alors avec les personnes qui se rajoutent, ça devient inquiétant! » [Directrice école élémentaire]

Pour les écoles, l'arrivée de nouveaux intervenants n'est pas vue d'un bon œil, notamment pour les situations pour lesquelles une diversité de prises en charge est déjà mise en place et sur lesquelles sont déjà investis de nombreux partenaires. D'une part, cela nécessite un travail de coordination important et difficile à mettre en œuvre au regard de l'autonomie dont chacune des institutions et collectivités locales dispose. L'articulation des interventions et des dispositifs relève davantage de processus de négociations, d'arrangements locaux et interpersonnels, que d'un travail de coordination. Et le fait que de plus en plus d'intervenants

soient extérieurs à l'école ne facilite pas la coopération au quotidien, d'abord parce que les liens sont de fait plus distendus, ensuite parce que cela nécessite une articulation complexe entre les cadres d'action et les référentiels professionnels de chacun. D'autre part, les écoles restent l'acteur éducatif incontournable ; elles sont très largement sollicitées par les professionnels socio-éducatifs et socio-médicaux en charge du suivi des familles. En conséquence, plus le nombre de partenaires est important plus les établissements scolaires sont sollicités, alourdissant ainsi le temps de travail des responsables dans le suivi des situations et la coordination du réseau de partenaires.

« Parce que pour une centaine d'équipes éducatives, il faut s'imaginer ! il faut au moins 2 heures de préparation à chaque fois, les parents, le CMP, l'AS, les enseignants, les allers-retours, oui, non, mais pas encore, cette date, est-ce que ça serait bien... Deux heures de préparation, une heure pour la faire, une heure pour faire passer les comptes rendus, c'est énorme ! Et après, le suivi, permanent, permanent, appeler les partenaires, etc. On y passe un temps fou ! » [Directrice école élémentaire]

Pour les professionnels de terrain, le risque de voir se multiplier ces nouveaux intervenants sociaux est de brouiller la lisibilité du système et de perdre en efficacité. Mais c'est aussi un risque de dissolution des métiers du social au sein de cette nébuleuse de nouvelles professionnalités qui est soulevé. Nombre de personnes interrogées ont souligné la difficulté de savoir aujourd'hui « qui fait quoi », de délimiter les domaines de compétences et les champs d'intervention de chacun. Pour les travailleurs sociaux, l'un des effets pervers potentiels du développement des dispositifs sociaux, tels que la Réussite éducative, est aussi la substitution aux services de Droit commun.

*« Simplement c'est sûr que c'est de la complémentarité, et surtout pas de la substitution, **il ne faut surtout pas se substituer au Droit commun**. Et c'est le risque. Je pense que l'objectif de ce dispositif c'est quand même avant tout de jouer du Droit commun, mais la limite de ce dispositif c'est que sans le vouloir, ce n'est pas forcément intentionnel de se substituer au droit commun. D'où un repérage qui n'est pas forcément très clair au niveau des familles. Je pense que ça fait un peu un **emboîtement de dispositifs** dans lesquels les familles ne se retrouvent pas forcément. » [Responsable UTAMS]*

Cette distinction entre ce qui relève de services de droit commun et les « autres » dispositifs est une manière, d'un côté, d'affirmer son identité professionnelle et institutionnelle par rapport à ces nouveaux intervenants sociaux aux missions floues et aux cadres d'interventions souvent indéterminés, et de l'autre, de mentionner l'écart de légitimité qui existe entre les deux. Les acteurs traditionnels du travail social, mandatés par leur institution, seraient les seuls professionnels légitimes pour intervenir auprès des familles en difficulté, les autres intervenants étant considérés comme des ressources ponctuelles, anecdotiques, ne devant en

aucun cas mettre en œuvre des actions qui relèveraient des compétences des institutions locales en place. Mais ce découpage n'est pas aussi simple qu'il y paraît, les frontières entre les champs de compétences respectifs se brouillent, au point que même les professionnels, nous l'avons vu, peinent à s'y retrouver.

Un des éléments qui est venu bouleverser les jeux d'acteurs locaux est l'entrée sur scène des municipalités en tant qu'acteur social et éducatif. Dans le cas de la Réussite éducative, les nouvelles démarches à réaliser pour solliciter le dispositif sont d'abord perçues comme un travail supplémentaire de partage d'informations, de coordination et de partenariat. En conséquence, pour les professionnels, cela vient complexifier et alourdir le traitement des situations problématiques plutôt que le simplifier. L'arrivée de nouveaux partenaires est alors vécue comme un surcroît d'activité nécessitant l'appropriation et la mise en place de nouvelles procédures et de nouveaux modes de partenariat.

« Mais moi je trouve que la meilleure formule, c'est que le repérage, nous on le fait ici au collège et on les repère assez rapidement, mais après nous ce dont on a besoin c'est que ça aille vite derrière. Et donc c'est s'appuyer sur des structures qui fonctionnent déjà et que ça aille vite pour tous les cas. C'est vrai que si on confie le cas à une autre structure qui va refaire le boulot qu'on a déjà fait, ça prend du temps. » [CPE Collège]

« Au début on a été très dubitatifs quant à ce que pouvait apporter Prism parce qu'en fait, nous ça nous donne beaucoup de travail d'apporter des éléments pour avoir de l'aide, on n'a pas d'aide sans rien. Il faut d'abord faire le dossier, ensuite il faut rapporter des situations, tout le travail est à faire et à refaire. Au niveau des directions d'école, c'est prégnant » [Directrice école élémentaire]

Au-delà de l'argument avancé en termes de charge de travail, ce que l'on voit apparaître c'est la difficulté pour les professionnels d'incorporer dans leurs pratiques professionnelles l'arrivée d'un nouvel acteur, à savoir Prism, à qui ils ne reconnaissent pas de réelles compétences socioéducatives. Nous pouvons supposer que si le dispositif avait été par exemple mis en place et animé par le Conseil général, partenaire traditionnel des écoles, les discours auraient été différents et les réticences moins marquées. Il aurait été considéré comme un outil de plus proposé par les services sociaux et facilement mobilisable compte tenu des habitudes partenariales existantes.

Pour les professionnels en place, le réseau d'acteurs ressources est relativement bien rôdé et stabilisé. C'est l'une des raisons avancées pour justifier la faible sollicitation du dispositif de Réussite éducative, du moins au départ. Les professionnels mobilisent en priorité les services et les dispositifs qui leur sont familiers, ce qui n'est pas le cas de la Réussite éducative.

« On fait un travail énorme de communication et d'équipes éducatives. On doit faire 70 équipes éducatives par an, donc c'est énorme. Donc voilà, nous on est en lien avec

l'UTAMS, avec la Guidance, etc. Et puis en principe on a une psychologue, bon cette année elle était malade, mais sinon on a une psychologue dans l'école qui aide les familles à cheminer. Donc c'est vrai que c'est bien rôdé, alors on se sert de tout ce qu'on a déjà en priorité. » [Directrice école élémentaire]

« Pour tout ce qui est aide aux devoirs, accompagnement à la scolarité on travaille avec des associations, mais c'est vrai que pour tout ce qui est situation de crise, on est un peu démunie si ce n'est le CMPP, l'UTAMS, ou le gérer en interne dans l'école. Mais c'est vrai qu'on n'a pas trop ce réflexe là, d'aller voir d'autres structures, on n'ose pas trop ou on se demande si c'est la bonne solution. » [Directrice école élémentaire]

« Alors, pour tout ce qui est éducation, santé, sommeil, nutrition, on a aussi des partenaires comme la CPAM, le REAAP. Et je pense que c'est aussi pour ça que je ne me sens pas concerné quand on parle de RE. » [Directrice école élémentaire]

L'appropriation du dispositif par les professionnels de terrain apparaît alors difficile, et va aboutir à une mobilisation particulière du dispositif considéré comme une ressource en bout de chaîne, que les professionnels vont, pour beaucoup, utiliser en fin de course, après avoir épuisé tous les leviers « traditionnels » de prise en charge, alors même que la Réussite éducative s'inscrit dans une visée préventive.

Pour les professionnels, la réticence à voir entrer dans le jeu un nouvel acteur se justifie de manière encore plus prégnante pour les familles avec lesquelles les institutions peinent à établir des relations stables. L'argument consiste ici à rappeler la difficulté pour les travailleurs socioéducatifs d'entrer en contact avec certains parents et de mettre en place des suivis. De ce point de vue, l'intervention d'un autre partenaire autour de ce type de situation apparaît peu pertinente.

« j'ai remué tout ce que je pouvais remuer, signalement à l' IA, l'inspection académique au bout du fil, dans les équipes éducatives, là tout le monde était là, je me suis débrouillé pour qu'il y ait tout le monde, l'UTAMS, le CMP, etc. Mais vous voyez sur un cas comme ça, Prism ne m'est pas venu à l'idée, mais c'est vrai que sur ce cas là pour moi, ça ne m'a pas paru approprié. Parce que là, sachant que je vous dis qu'avec le CMPP ça avait raté parce que refus de rendez-vous, enfin, même pas refus, on leur prend le rendez-vous mais enfin ils n'y vont pas, pareil ! » [Directrice école élémentaire]

La remise en cause du dispositif de Réussite éducative s'articule autour de sa pertinence et de son efficacité au regard de la multiplicité des acteurs déjà investis dans le champ socioéducatif, prenant appui, d'une part, sur la lourdeur administrative et bureaucratique que suppose son activation, et d'autre part, sur la difficulté de faire intervenir un nouvel acteur autour des situations qui posent des problèmes aux professionnels et pour lesquelles se superposent déjà souvent de nombreuses prises en charge.

Mais peu à peu certains professionnels, et en premier lieu ceux de l'Éducation nationale, ont commencé à solliciter le dispositif et à formuler des demandes. Et contrairement aux critiques initiales exprimées sur la lourdeur et l'inefficacité du dispositif, ce dernier est apparu pour certains relativement simple d'utilisation.

*« Je crois qu'en plus **pour quelqu'un qui ne l'a jamais utilisé, je me suis aperçu que finalement c'était assez simple**, en tout cas tel que c'était jusqu'à maintenant, je ne sais pas comment ça va être mais je pense que ça risque de devenir ingérable. Je crois que ça peut faire peur aussi parce que c'est vrai qu'au sein justement de l'Éducation nationale, dès qu'il s'agit de faire un truc, il faut remplir à peu près 52 000 papiers, qui les 3/4 du temps redemandent systématiquement les mêmes choses, le même type d'exemplaire de ce qu'on a dû dire 2 ou 3 pages avant, mais dit autrement quand même. Et je pense que certains ont eu un peu peur de ça sans s'y pencher, sans s'y être mis, se dire là c'est bon, je ne vais pas en plus faire un résumé de la situation, je viens de dépasser 3 équipes éducatives stop! Et c'est dommage, peut être **je pense qu'il n'y a pas eu assez de campagnes d'information**. Moi je n'en ai en entendu parler que cette année, mais jamais au départ. Et puis il y a certains professionnels de l'éducation qui refusent aussi de déléguer sur des structures. »* [Directrice école élémentaire]

Ce qu'illustre bien cette citation d'un directeur d'école c'est la nécessité aujourd'hui pour les professionnels de développer des capacités d'autonomie dans la recherche d'informations et la constitution de réseaux d'acteurs ressources, mais également des compétences en termes de circulation dans le système. C'est notamment très prégnant au sein de l'Éducation nationale où les chefs d'établissements ont un rôle d'« aiguilleurs » pour les familles, chargés de les orienter vers les structures et les services extérieurs.

*« Nous on est là pour... **mon rôle c'est un petit peu d'aiguiller** et voilà, moi professionnellement j'ai ma conscience pour moi, en me disant, c'est bon, j'ai fait quelque chose, mais ils n'ont pas adhéré, ils n'ont pas adhéré, je ne peux pas les forcer. »* [CPE Collège]

Mais cette fonction d'orientation, comme celle de coordination des interventions, se complexifie de plus en plus au regard de la densification du trafic que connaît le système socioéducatif avec l'arrivée de ces nouveaux et multiples intervenants sociaux. Dans le même temps, les professionnels se trouvent confrontés à des situations complexes qui nécessitent la création de liens entre les différents acteurs et institutions afin de trouver des réponses aux problématiques auxquelles ils sont confrontés.

*« L'école, elle prend absolument tout, elle prend tout public, et on intervient sur des champs qui sont au départ pas du tout les nôtres, et je crois que **même si nos missions c'est de passer ce relais aux professionnels, c'est intéressant de nous aider nous aussi**, personnel de l'Éducation nationale, à appréhender des situations qui sont quelque fois compliquées, difficiles. Et ça, moi je suis très demandeuse de ces liens. Parce qu'il y a des choses c'est important de les connaître, parce que sinon on peut faire de grosses bourdes. »* [CPE Collège]

On se retrouve face à un paradoxe où les professionnels, et plus particulièrement ceux de l'école, dénoncent une politique favorisant la multiplication et superposition des dispositifs tout en insistant sur l'importance du travail partenarial avec des structures extérieures.

La concertation et la coopération ne vont pas de soi. D'une certaine manière, l'école tente de résister à la densification du « trafic » au sein du réseau socioéducatif local déjà jugé complexe et fragmenté. Comme le constate Dubet, les acteurs ont le sentiment que « les anciens programmes institutionnels sont devenus des industries de services »²⁵⁹, où il s'agit d'orienter les publics vers les dispositifs, devenus d'une certaine manière des produits de consommation, les plus adaptés à leurs besoins et leurs demandes.

Cela nécessite pour les professionnels, notamment pour les directeurs d'établissements scolaires, de développer des capacités à aller chercher eux-mêmes l'information afin de connaître, de s'aguerrir et de jouer des différents leviers existants pour répondre aux difficultés que leur pose le public.

« [Alors vous m'avez parlé d'un tas de dispositifs, de mesures, en interne... Mais je ne sais pas si tout ça a une cohérence pour vous ?] *Alors c'est vrai que vu de l'extérieur on peut se dire qu'en effet il y en a plein, mais nous on se sert de tout, donc c'est ça aussi qui fait qu'on a des solutions et comme petit à petit on a l'impression qu'on nous en enlève... Donc c'est vrai aussi que ça nous demande d'aller chercher pas mal d'informations et tout ça. Mais bon ce n'est pas toujours évident et ça ne marche pas toujours.* » [CPE Collège]

« Alors moi j'ai travaillé au rectorat sur les problématiques de décrochage, donc je connais un peu plus, mais en revenant sur le terrain on s'éloigne et **on n'a plus le temps de lire des choses**. Personnellement avec le boulot que j'ai en interne je n'ai pas toujours envie chez moi de lire tout ça. **Donc il y a des choses que l'on ne connaît pas, qu'on n'utilise pas.** Et je crois que tout ça c'est important, parce qu'il y a malaise au niveau de l'Éducation nationale, et les gens se sentent un peu seuls face à des choses qui les dépassent de plus en plus. Notre mission c'est quand même l'apprentissage, mais en même temps on rentre dans le champ d'éduquer, de prendre en charge des difficultés sociales importantes, des problématiques psychologiques importantes pour certains, donc ça fait beaucoup. Donc, voilà, sur la Réussite éducative je crois qu'il faut ré-expliciter le cadre. » [CPE Collège]

« Alors on traite en interne tant qu'on peut, tant qu'on est capable de le faire. Après quand on ne sait plus on cherche des relais, des transmissions. (...) Mais là aussi **on a tellement de dispositifs que l'on finit par ne plus savoir**. Après je pense qu'il n'y a pas assez de dialogue entre ce qui se fait en interne et en externe, et c'est difficile d'établir un dialogue parce **que tout le monde a la tête dans le guidon et on n'arrive pas toujours à mettre du lien**. Si on veut mettre quelque chose en place d'efficace sur la Réussite éducative, je crois qu'il ne faut pas qu'il y ait de concurrence, mais un dispositif lisible, solide, avec un interlocuteur, peu de partenaires, quitte à ce que le ou les partenaires trouvent après la bonne ficelle à tirer. Et nous, établissement, on a besoin de quelqu'un qui nous fasse le lien avec l'externe et qui nous aiguille. » [Principale Collège]

²⁵⁹ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 68.

La rhétorique du « *mille feuilles* », très présente dans les entretiens des chefs d'établissements scolaires, mais aussi chez les assistantes sociales, traduit une réalité où il devient difficile de se repérer. D'abord, une difficulté à repérer sa place dans ce système d'action sociale complexe et la multiplicité d'intervenants sociaux qui le composent. Une difficulté également à identifier les missions et les champs d'intervention de chacun. Mais aussi, une difficulté à orienter et à catégoriser le public au regard de dispositifs de plus en plus nombreux, de plus en plus ciblés et personnalisés. Les discours des professionnels insistent aussi sur l'incertitude dans laquelle ils évoluent, face à des dispositifs dont la durée de vie est incertaine et les institutions mouvantes. Quand l'école craint la suppression des RASED et la diminution du nombre de personnels socio-médicaux, les assistantes sociales ont le sentiment de perdre de leur spécificité dans cette dissolution des métiers du social et attendent une réforme des collectivités qui pourrait modifier profondément l'organisation territoriale de l'action sociale au profit des communes et des communautés urbaines. Les professionnels interrogés expriment une certaine lassitude, pour ne pas dire dans certains cas de l'amertume, face aux évolutions incessantes des politiques sociales et éducatives qu'ils doivent intégrer dans leurs pratiques.

C'est dans ce climat que la Réussite éducative a fait son apparition, ce qui explique les positions de rejet que ce dispositif a provoquées. Mais au-delà de l'argument consistant à y voir « un dispositif de plus », la remise en cause de sa pertinence et de son efficacité s'appuie sur une autre rhétorique, celle du manque de moyens des institutions de Droit commun. Pour les professionnels interrogés, et plus particulièrement pour ceux de l'Éducation nationale, l'investissement croissant de l'État dans des dispositifs individualisés tels que la Réussite éducative est vivement critiqué, non pour sa pertinence en soi, mais parce qu'il se fait aux dépens des structures de Droit commun qui clament leur besoin en moyens humains. Dans les critiques adressées au dispositif ici étudié et les arguments avancés en sa défaveur, la question financière occupe une place de choix. L'argent demeure « le nerf de la guerre ».

III/ 2. L'argent, le nerf de la guerre : une individualisation des prises en charge qui ne répond pas aux besoins des structures de Droit commun

La mise en place du dispositif de Réussite éducative, avec les importants moyens financiers qui lui sont alloués, a suscité chez les professionnels de l'incompréhension, parfois de la colère, voire un sentiment d'injustice. Le débat ne porte pas tant sur le montant du

financement de la Réussite éducative mais sur le contexte dans lequel ce dispositif a vu le jour, marqué par la réduction des moyens des services publics, notamment au sein de l'Éducation nationale. C'est ce paradoxe qui attise particulièrement les critiques.

III/ 2.1. Des institutions sous tension en termes de moyens face aux problématiques des familles : un contexte déterminant dans le processus de réception critique de la Réussite éducative

Le fait que l'État lance des dispositifs socioéducatifs gérés par la municipalité (et dans le cas toulousain mis en œuvre par une association), et affaiblisse, dans le même temps, les ressources du « Droit commun », est très mal vécu par les professionnels, et en premier lieu ceux de l'école. Ils ont d'une certaine façon le sentiment qu'on les dépossède de leurs moyens et de leurs capacités d'action au profit d'un dispositif externe et individualisé dont ils n'ont pas la maîtrise. Ils vivent cela comme un affront vis-à-vis de leur compétence et leur identité professionnelle.

*« [Et au départ quand vous avez entendu parler de ce dispositif de Réussite éducative, comment vous l'avez compris ?] Dans un premier temps ça a été le tollé général du point de vue de tout le service public, dans la mesure où on disait que **ce n'était pas normal qu'on donne de l'argent sur des choses qui relèvent du privé alors que nous on ne nous donne pas les moyens de fonctionner directement et correctement.** (...) Et puis on donne de l'argent à des dispositifs avec lesquels on doit travailler et avec lesquels on doit se faire connaître au-delà des a priori. Parce que les gens ont souvent un doute sur le fait qu'on travaille réellement à l'Éducation nationale. » [Directrice école élémentaire]*

*« Nous on est au cœur de tout l'accompagnement, du soin, la prévention, l'école. La prévention, les gens n'ont qu'à mettre en place, mais on sait comment faire la prévention, voir si les enfants sont bien, leur apprendre à lire, faire de petits groupes, des écoles maternelles pas trop nombreuses pour qu'il y ait un suivi. On sait ce qu'il faut faire, mais bon! **Au lieu de nous écouter, on met la Réussite éducative...** » [Directrice école élémentaire]*

Ces directeurs d'école vivent d'abord ce dispositif comme une remise en cause de leur savoir-faire et de leur professionnalisme. Ils connaissent leur public, les situations familiales, ils ont un réseau de partenaires, et sont d'une certaine manière des « experts » de l'éducation. De leur point de vue, ils sont les mieux placés pour repérer les problématiques, répondre aux demandes des enfants et des parents, orienter les familles vers des structures adaptées, et prendre en compte l'enfant dans sa globalité. Du moins si l'État leur en donne les moyens, et c'est bien là le nœud du problème.

Alors qu'ils dénoncent un manque de moyens pour répondre aux nombreuses demandes sociales qui leur sont adressées par les familles et prendre en charge les élèves en difficulté,

les professionnels voient arriver un dispositif externe, coûteux et aux champs d'intervention proches de ceux des travailleurs socioéducatifs en présence.

« C'était sur le fait que ça coûtait cher par rapport à ce qui était proposé. Et c'est vrai qu'au début il y a des choses sur lesquelles ils n'ont pas pu assurer par rapport aux demandes qu'il y avait. » [Directrice école élémentaire]

« De façon très simple c'est à dire, au début, on veut plus de moyens publics et pas des fonds comme ça, ça nous a beaucoup embêtés parce qu'on a pensé que l'argent qui sera mis là ne sera pas mis sur les fonds publics, sur les associations, CMPP etc. Donc, il y a une raison, voilà. De ce côté là, c'était pour nous très très ambigu, moi, je n'étais pas du tout d'accord avec cette façon de faire, bon. J'aurais préféré qu'il y ait d'avantage de CMP, d'assistantes sociales sur le quartier, voilà. Ça a été créé, on s'en est saisi après à contrecœur. » [Principale Collège]

« Par exemple là l'AS ne peut pas matériellement accompagner le gamin toutes les semaines chez l'orthophoniste. Là, je me dis peut-être que la Réussite éducative pourrait le faire, vu que nous on ne peut pas. Ça devrait relever de notre compétence, mais s'il y avait plus d'AS. » [Responsable UTAMS]

« Des files actives et des portefeuilles que l'on suit à l'instant « t » et qui ne font que grimper. Et de l'autre côté des moyens qu'on nous demande de contenir. C'est à dire qu'on n'a pas de moyens supplémentaires voilà. Il faut arbitrer en permanence, et la Réussite éducative arrive en plus. » [Responsable UTAMS]

Pour la plupart des professionnels interrogés, le dispositif de Réussite éducative, comme d'autres, n'est pas une réponse pertinente, ni aux problématiques du public, ni au bon fonctionnement des institutions. Le monde enseignant et du travail social se dit en souffrance et en tension face à des ressources qui diminuent et des injonctions croissantes. Les professionnels doivent en effet intégrer et composer sans cesse avec de nouveaux dispositifs. Ils se retrouvent alors pris dans une situation contradictoire, qu'ils jugent difficilement tenable, où il leur serait demandé de faire davantage avec moins de moyens. C'est ce qui explique, comme l'exprime très bien cette responsable d'UTAMS, la « *forme de révolte* » des acteurs scolaires en direction du dispositif de Réussite éducative.

« Vous avez déjà une institution qui se plaint. C'est tout le monde de l'enseignement qui dit « on a des moyens, on nous en enlève, on nous rajoute des choses, alors qu'on a déjà des choses qui existent et qu'on n'utilise pas l'existant. » déjà il y a cette réaction là. En même temps il y a les situations d'urgence. C'est notamment le cas sur le collège de B. On se demande des fois même comment les gens tiennent. Et eux ont besoin de mesures immédiates et quand on sait qu'à la maison on pourrait faire des choses, qu'on ne vous en donne pas les moyens et que vous voyez arriver quelqu'un de l'extérieur on se dit qu'il y a des moyens ! Il y a quand même donc au départ une forme de révolte, de contestation. » [Responsable UTAMS]

Ce dispositif initie un processus d'externalisation d'un certain nombre de prises en charge des familles en dehors des circuits traditionnels qui vient heurter les identités et les pratiques

professionnelles du secteur socioéducatif. En conséquence, les nouveaux acteurs sont relativement mal accueillis sur le territoire, car ils représentent, au moins symboliquement, un processus de dépossession d'une partie de leur savoir-faire, de leurs compétences et de leurs missions. La situation apparaît d'autant plus injuste et incohérente que les professionnels, notamment ceux de l'Éducation nationale, estiment qu'avec suffisamment de moyens ils parviendraient à répondre aux demandes sociales des familles et aux problématiques des enfants.

« Nous, ça nous fait un petit peu mal au ventre de faire appel à des gens extérieurs quand on pense qu'on pourrait remplir notre mission, enfin, nous, je pense qu'on n'a pas ce qu'il faut mais à 80%, mais des partenaires ont aussi besoin d'avoir des moyens, plus de médecins, plus de psychiatres... » [Directrice école élémentaire]

« Parce qu'on pourrait trouver plein de solutions, plutôt que de mettre les élèves à la porte, s'il y avait quelqu'un qui pouvait s'en occuper à temps plein ici ou presque, ou faire des activités autres, enfin voilà on pourrait. Mais c'est ce qu'on a toujours pensé, que si on nous donnait les moyens on trouverait les solutions en internes et adaptées en plus, enfin jusqu'à une certaine limite pour les cas qui ne relèvent plus du collège, mais ça serait rapide, ça serait interne au collège ce qui rassure quand même les familles aussi, du moins dans certains domaines. » [CPE Collège]

Et ce qui est particulièrement dénoncé, c'est la réduction du nombre de personnel socio-médical au sein des établissements scolaires, qu'il s'agisse des RASED en maternelle et élémentaire ou des médecins, assistantes sociales, infirmières ou encore psychologues scolaires dans le second degré.

« Bon il y avait un problème d'absentéisme mais qui a été résolu car la petite n'est plus absente, mais encore une fois ce n'est pas suffisant. Même en étant là, ce n'est pas suffisant, donc nous on n'a pas grand chose, et c'est vrai au sein de l'école, à proposer. Parce que même on sait que les RASED ça va être plus ou moins terminé, ils vont disparaître, les aides personnalisées c'est bien gentil mais... Donc voilà, c'est sûr que c'est difficile de fonctionner correctement. » [Directrice école élémentaire]

« Il faut absolument mettre le paquet sur les relais, les personnes qui font lien entre le dedans et le dehors. Par exemple, les psychologues scolaires. (...) Moi je pense que des psychologues scolaires, il devrait y en avoir une attachée à chaque établissement qui est en RAR, a minima, et qu'au moins elle puisse faire le relais des CMP, auprès de l'UTAMS, etc. Nous avions pendant 3 ou 4 ans une Assistante Sociale scolaire et c'était génial, c'était une fille qui avait un travail social auprès des familles, qui était capable de relayer ce qu'on lui disait et d'amener les familles jusqu'aux endroits où il fallait les amener. Et on est des professionnels aussi et c'est là que l'on peut alerter sur le fait que l'enfant ne suit pas ou qu'il a un souci. C'est donc sur ces personnes relais qu'il faudrait mettre le paquet. » [Directrice école élémentaire]

« S'il y avait une AS dans chaque établissement, on n'en serait pas là. (...) Je rejoins tout à fait l'éducation nationale là dessus. Le maillon qui manque un peu partout, outre les infirmières qui ne sont pas assez nombreuses, c'est surtout l'AS. C'est l'AS qui fait le lien avec l'extérieur, c'est la seule professionnelle qui fait le lien avec l'extérieur. » [Responsable UTAMS]

L'Éducation nationale dispose aujourd'hui de nombreux outils et dispositifs internes pour prendre en charge et suivre les enfants en difficulté scolaire (PPRE, PPS, Aide personnalisée, Accompagnement éducatif...). Mais en ce qui concerne les fragilités sociales, éducatives, ou encore de santé psychique, les professionnels se disent confrontés à un manque de ressources et de moyens pour faire face à un certain nombre de situations problématiques. Ils expriment notamment un besoin en termes de personnes « relais » entre l'institution scolaire et les structures extérieures. Si les équipes ou les commissions éducatives permettent aux professionnels d'avoir un espace de concertation et de coproduction de réponses en direction des publics en difficulté, la faible présence de travailleurs médico-sociaux scolaires au sein des établissements ne favorise pas l'accompagnement social des familles, ni le travail de coordination entre les différentes prises en charge mises en œuvre. La création du dispositif de Réussite éducative est alors perçue par les professionnels de l'institution scolaire comme une forme d'externalisation du service social et médical qui faisait le lien entre l'école et la famille, mais aussi entre l'école et les partenaires sociaux. La critique du dispositif repose en grande partie sur cet argument, sur le décalage entre les attentes formulées par les acteurs scolaires et une des réponses apportées par l'État à travers la mise en œuvre des parcours individualisés de Réussite éducative.

Au-delà du manque de personnel social et médical au sein de l'institution scolaire, ce qui est également pointé comme facteur de tension dans le traitement et la résolution de situations problématiques d'enfants, ce sont les carences du secteur pédopsychiatrique. Ce constat semble partagé par l'ensemble de la communauté éducative ; il ressort dans l'ensemble des entretiens menés auprès de professionnels scolaires, comme le montrent ces quelques extraits.

« Ça manque de structures adaptées pour certains de nos jeunes, et c'est pour ça que ça prend du temps aussi, soit en hôpital de jour, soit en ITEP, soit en SEGPA, enfin peu importe. (...) Mais c'est clair que l'on manque cruellement d'institutions adaptées aux cas qu'on rencontre. Alors voilà la tendance de l'Éducation nationale c'est de dire attention si vous faites ça (il parle de la RE), c'est une chose supplémentaire, ça ne règlera pas tout et ça n'enlèvera pas les carences qui existent déjà. » [CPE Collège]

« Après de mon point de vue, les points faibles c'est le CMPP et les ITEP en termes de collaboration et de travail, mais aussi de moyens, c'est clair. (...) Et moi je souhaiterais qu'on ait des psys à l'école parce qu'il y a de plus en plus de problématiques qui tournent autour de problèmes psy. Et je pense qu'il y a des choses que l'on pourrait régler juste par une prise en charge immédiate. Mais parallèlement on a de moins en moins de ressources. Donc quand on a de plus en plus d'élèves compliqués avec de moins en moins d'encadrement, ça devient difficile. » [CPE Collège]

« Ils ont diminué mais partout, le RASED bien sûr les premiers, au CMPP aussi il y a moins de moyens. (...) Du coup ça a été complètement engorgé, du coup moins de bilan au CMPP. Donc, à ce niveau là, au niveau des assistantes sociales, ça diminue aussi, le CRE, centre de rééducation de l'enfant aussi, diminution des ressources, des partenaires aussi, ce n'est pas spécifique à l'éducation, c'est d'une manière générale, les moyens sont plus restreints, quand on parle d'aide aux enfants. » [Directrice école élémentaire]

« Mais c'est aussi dû au fait qu'il y a des manques en matière d'établissements spécialisés et même d'AVS, et pourtant la Haute-Garonne est très bien lotie. Et là où il y a le plus de manque à mon avis c'est dans les CMP parce que c'est quand même le relais de quartier de la psychiatrie. Ils devraient être deux fois plus nombreux, et quand on apprend qu'ils ont des mi-temps ou des quart temps de psycho sur des quartiers comme ici alors que... La psy actuelle du CMP elle fait des bilans sur ses jours de congés, donc voilà, franchement le service public il tient sur la bonne volonté des gens, sur le bon vouloir des fonctionnaires. Et on est tous dans la même galère et on colmate des brèches, mais un jour on ne pourra plus. » [Directrice école élémentaire]

« Un établissement spécialisé c'est bien beau, mais il faut une orientation. Une fois qu'on a l'orientation, on n'a pas de place, il faut attendre un an ou deux, et le gamin grandit entre temps. Ces programmes de réussite c'est bien, mais comme dit l'Éducation nationale, s'il y avait tout ce fric dans le droit commun, ça serait peut-être mieux. » [Responsable UTAMS]

L'école républicaine se doit d'accueillir tous les enfants, la scolarisation jusqu'à 16 ans étant obligatoire. Et un certain nombre de cas avérés d'handicap ou de fragilité psychique, c'est-à-dire reconnus comme tels par les institutions compétentes (telles que le CMPP ou la MDPH), nécessitent une scolarisation adaptée qui peut impliquer par exemple une inscription dans un établissement spécialisé ou encore la mise en place d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) pour accompagner l'enfant dans sa scolarité. Mais comme le soulignent les professionnels, le manque de place dans les structures spécialisées et la longueur des délais de prise en charge dans les CMPP ou d'attribution des AVS, ne favorisent pas la réactivité des réponses à apporter à ces situations. En conséquence, les professionnels se retrouvent eux-mêmes en difficulté, confrontés à des enfants qui relèveraient de dispositifs spécifiques mais qui doivent poursuivre leur scolarité en milieu « ordinaire ». L'exemple suivant donné par une directrice d'école élémentaire est éclairant quant à la complexité de certaines situations où aucune solution n'a pu être trouvée, d'une part, par un manque de réponses institutionnelles, et d'autre part, du fait de la difficulté de faire accepter aux parents la nécessité de soins pour l'enfant.

« Et là, on est coincé, et c'est un enfant qui va atterrir en 6^{ème} l'année prochaine, sûrement! Parce que, tant que les ITEP le refusent, il n'a pas de soins tant qu'on n'a pas l'accord des deux parents. Les ITEP donc l'ont refusé. De toute façon il n'y a pas de place. Après il y a l'éventualité d'une EPI, mais dans lequel il ne va pas rester de toute façon parce qu'il ne relève pas d'une EPI et en 6^{ème}, il va rester 2 jours ! Là, ce n'est pas possible, c'est un enfant qui ne peut pas être dans une cour de collège, ni dans une classe d'ailleurs ! » [Directrice école élémentaire]

Et dans certains cas, cela peut conduire à une déscolarisation partielle de l'enfant, dans l'attente d'une mise en place de soins, d'un suivi ou d'un accompagnement spécifique.

« On a eu l'année dernière un cas d'une lourdeur monstrueuse. C'était un enfant qui était placé depuis des années par un juge. Puis à la demande du juge le gamin a été rendu à sa famille, alors que l'équipe qui le suivait était en train de mettre en place un soin. Donc évidemment il a pété les plombs, mais d'une manière dramatique, il a été obligé d'être déscolarisé à moitié parce qu'on ne pouvait pas du tout le gérer à l'école, ce n'était pas possible. Il nous fallait au moins une AVS pour le scolariser, mais en attendant il a été déscolarisé en partie. » [Directrice école élémentaire]

Les professionnels se retrouvent donc parfois dans des situations difficilement tenables, où d'un côté, ils ont l'obligation de scolarisation de tous les enfants, et de l'autre, ils ne peuvent assurer l'accueil et l'encadrement d'enfants au regard de leurs pathologies.

Les manques de ressources institutionnelles dans le domaine du soin « infantile », pointés par les professionnels, les obligent à pallier momentanément ces « carences » dans l'attente d'une réponse adaptée et durable, ou, pour reprendre les termes d'un des interviewé à « *colmater des brèches* ». En conséquence, ils expriment des attentes fortes vis-à-vis de l'État en termes de moyens supplémentaires de droit commun, qu'il s'agisse du secteur social ou médical, auxquelles la Réussite éducative ne répond pas, à leurs yeux, créant la réaction de recul que nous observons et alimentant les critiques envers le dispositif.

La rhétorique du manque de moyens est un des leviers du système de justification développé par les professionnels pour expliquer la réception critique du dispositif. Et cela sonne comme une « plainte » de la communauté socioéducative, tant elle est reprise par l'ensemble des acteurs. En effet, au-delà de l'institution scolaire, les animateurs socioculturels dénoncent eux aussi des conditions de travail difficiles et un manque de moyens humains.

*« Et pour la cantine on est en sous-effectif. (...) Bon nous on a plein de bonne volonté pour mettre des choses en place mais **on ne nous donne pas trop les moyens pour les faire correctement**. Là on est à moins deux animateurs par rapport à ce qu'il faudrait, donc forcément... Et encore je dis deux, mais pour le soir, il en nous manquerait plus. »* [Directrice CLAE]

*« Et puis on est censé être en ZEP, pas du fait de ça, mais on est en ZEP donc on est censé avoir un animateur de plus. Donc là on est à un animateur pour 14 enfants, mais **on est censé avoir un animateur de plus**, mais en fait je suis à moins, donc après concrètement c'est sûr que... »* [Directrice CLAE]

*« Voilà, et **quand vous êtes en sous-effectif**, que vous vous retrouvez à deux pour quarante enfants, quand il n'y a pas de personnel remplacé, et bien voilà au bout d'un moment c'est difficile. Donc moi je ne suis pas contre la Réussite éducative, mais qu'est ce qu'on y met concrètement derrière? Voilà, c'est très bien ces textes là, mais dans la réalité... »* [Directrice CLAE]

Ces professionnels de l'animation pointent eux aussi la difficulté qu'ils éprouvent à offrir un encadrement satisfaisant aux enfants au regard du décalage constaté entre les cadres réglementaires et la réalité. Là encore, les acteurs remettent en cause leurs conditions et leurs contextes d'intervention, nécessitant de leur part un investissement important. Nous pouvons d'ailleurs remarquer dans les discours des professionnels, qu'il s'agisse des animateurs ou des acteurs scolaires, une idée récurrente selon laquelle le bon fonctionnement des services et des institutions repose avant tout sur la « *bonne volonté* » des personnes.

III/ 2.2. Une reconfiguration des modes de traitement de la question sociale autour de mesures personnalisées vécues comme un affaiblissement des institutions de « droit commun »

La question des moyens et des ressources institutionnelles est au cœur des critiques, parfois vives, formulées à l'encontre du dispositif. Mais derrière cet argument de premier plan, ce que l'on voit apparaître c'est une remise en cause de ce que traduit ce dispositif en termes de reconfiguration dans le traitement de la question sociale, et par-là des pratiques même du travail social. Nous retrouvons dans le discours des professionnels, et notamment ceux appartenant à l'école, ce que Ion avait déjà mis en avant s'agissant de la création des ZEP : « Si le débat est parfois âpre (...), c'est peut-être moins pour les raisons souvent invoquées de faiblesse des moyens mis à la disposition des enseignants, que parce que la logique ainsi promue se heurte ici de plein front à une tradition d'égalitarisme qui a constitué le fondement de l'institution scolaire »²⁶⁰.

Le principal débat qui transparaît à travers la rhétorique du manque de moyens concerne le fondement même de notre système social où la tradition universaliste tendrait à s'effilochoir au profit de politiques particularistes. En effet, si la personnalisation des prises en charge est pointée du doigt par les professionnels, c'est notamment parce qu'elle supposerait un effritement du droit commun. Cette crainte a largement été soulevée lors de la mise en place de la Réussite éducative, certains acteurs soulignant le risque de voir ce dispositif se substituer aux politiques publiques dites de droit commun, notamment en aspirant les financements déjà limités d'autres secteurs, laissant ainsi de nouveaux publics sur le carreau.

²⁶⁰ Jacques Ion, 1996, *op. cit.*, p. 147.

« *C'est des fonds déplacés comme ça en disant regardez comme on met de l'argent, vous avez vu ce qu'on fait...Tout ça? Alors que les CMP, il y a une liste d'attente de 3 à 4 mois dans les CMP, ça c'est inadmissible* parce que ça, c'est public, c'est ce dont on a besoin alors que payer un psychologue à 50 euros la séance! Qui peut se le payer déjà? On a besoin de choses qui soient de grande qualité. » [Directrice école élémentaire]

« *De la prise en charge individuelle il en faut. Mais si au niveau collectif l'Éducation nationale et l'UTAMS avaient un peu plus de moyens ça ne ferait pas de mal. Après, plus il y a de monde pour prendre en charge, plus l'individuel est pris en charge. On n'aurait pas besoin de programme particulier.* » [Responsable UTAMS]

Il s'opèrerait alors un glissement des investissements publics des politiques universalistes vers des mesures plus ciblées et personnalisées, fragilisant pour les professionnels notre système de protection sociale. Des responsables nationaux du dispositif tentent de rassurer les acteurs de terrain et de lever ces inquiétudes, comme Serge Fraysse, référent national du dispositif et directeur du service éducation-santé à l'Acsé, qui souligne que ce dispositif « *n'a ni la vocation, ni les moyens de remplacer les politiques de droit commun* »²⁶¹, ou encore Bénédicte Madelin, de Profession Banlieue, qui rappelle que « *le dispositif doit rester un simple coup de pouce qui ne doit pas disqualifier le droit commun, car il apporte un nombre limité de réponses et n'est pas adapté aux cas les plus lourds* »²⁶². Mais les travailleurs socioéducatifs, soumis à des tensions budgétaires, voient dans le développement de ce type de dispositif l'affirmation d'une logique politique qui privilégierait les réponses individuelles aux structures sociales communautaires.

Au-delà de cette critique de l'avènement des politiques particularistes, les professionnels voient aussi dans ce « tout-individuel » un risque de ne plus penser l'individu dans le collectif, son inscription sociale, ce qui ne répond pas aux enjeux actuels en termes de lien et de cohésion sociale. Pour les responsables d'établissements et les enseignants, cela s'inscrit même en contradiction avec leurs missions, et notamment celle de l'apprentissage du « vivre ensemble », et promeut encore davantage une « *société individualiste* ».

« *Mais c'est vrai qu'on individualise de plus en plus, on prend en compte les particularités de chacun, et vous l'avez vu on met en place des dispositifs plus ciblés, donc c'est vrai qu'on individualise de plus en plus. Mais le danger de ça je le connais, c'est qu'à force de trop individualiser, il n'y a plus de gestion de groupe et il n'y a plus de vie en commun. Donc c'est le risque parce qu'on est déjà dans une société très individualiste, et nous notre but c'est aussi d'apprendre aux gamins à vivre ensemble, et à force de trop individualiser, si chaque individu dans un groupe n'est qu'un individu, le groupe ne joue plus son rôle et les gamins ont tendance à oublier l'intérêt du groupe. (...) Et c'est un peu le danger de trop individualiser aussi, et c'est vrai du côté des parents aussi, chacun voit ses petits problèmes, son petit nombril.* » [Principale Collège]

²⁶¹ Caroline Sedrati-Dinet, 2010, *op. cit.*, p. 31.

²⁶² *Ibidem.*

Il est vrai que la notion de « parcours individualisé » tend à donner l'image d'un dispositif ultra personnalisé, où les prises en charge sont pensées et construites de manière spécifique pour chaque situation rencontrée. Cependant, si les accompagnements personnalisés sont très présents dans les parcours de Réussite éducative à Toulouse, les activités de loisirs ou encore l'orientation vers des services de droit commun sont également des leviers importants dans les interventions développées et constitutives des parcours²⁶³. Pour les concepteurs et les protagonistes du dispositif, actions collectives et individuelles ne s'opposent pas, et les accompagnements individualisés sont pensés comme une étape nécessaire pour accéder au collectif. Comme le souligne le président de l'ANARE (Association Nationale des Acteurs de la Réussite éducative), Frédéric Bourthoumieu : « À côté des actions individuelles (par exemple en ce qui concerne la santé ou le soutien psychologique), les PRE n'ont jamais mis de côté l'accès aux loisirs ou à la culture, qui renvoient surtout au collectif. »²⁶⁴. Toutefois, les dernières directives de l'Acsé semblent davantage privilégier le développement des actions individualisées en insistant auprès des collectivités locales sur la nécessité de rééquilibrer les financements au profit des parcours individualisés. Cette logique d'intervention sociale reste donc le cœur du dispositif de Réussite éducative à travers une personnalisation croissante des prises en charge.

Ce processus d'individualisation tend également à favoriser une responsabilisation individuelle des problèmes sociaux. Certains professionnels redoutent ainsi que « les parcours individualisés ne conduisent à habiller les causes sociales des difficultés des familles et, ce faisant, à faire peser sur elles l'entière responsabilité de leurs problématiques »²⁶⁵. En proposant aux familles un accompagnement individualisé, la réponse proposée aux difficultés sociales tend d'une certaine manière à occulter les éléments de contexte dans lequel elles vivent, participant à une psychologisation et une subjectivation de la lecture des problèmes sociaux. En se focalisant sur l'individu ou sur l'entité familiale dans le traitement de la question sociale, on développe une lecture individuelle des fragilités sociales qui fait peser sur chaque individu la responsabilité de ses propres difficultés, ses propres échecs. Comme le souligne cette travailleuse sociale, si la Réussite éducative permet, de par sa capacité d'action et sa souplesse, de développer d'autres leviers que ceux existants dans le droit commun, elle ne peut résoudre les maux émanant de la structure sociale et économique.

²⁶³ Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 6 présentant un portrait global de la mise en œuvre du dispositif toulousain, mais également dans la troisième partie relative au processus de réception par les familles bénéficiaires.

²⁶⁴ Caroline Sedrati-Dinet, 2010, *op. cit.*, p. 30.

²⁶⁵ *Ibidem*.

« Je crois que l'atout majeur de ce dispositif c'est l'enveloppe financière, il ne faut pas se leurrer, je ne l'ai pas dit, mais c'est évident. Donc effectivement une enveloppe financière très importante avec la possibilité de financer des adultes relais, d'avoir des psychologues..., donc il y a des choses intéressantes. Mais en même temps ce n'est pas une enveloppe financière qui résout tout. Il ne faut pas se tromper non plus. Parce que des fois il suffirait que le papa travaille parce qu'il est au chômage pour résoudre bien des choses. Après il y a des familles qui sont dans d'autres difficultés, mais souvent la question économique et financière engendre des symptômes au niveau familial importants. » [Responsable UTAMS]

Les raisons structurelles pouvant expliquer la fragilisation de certaines populations, comme l'absence de mixité sociale, la dégradation de certains quartiers, ou encore le chômage de masse, sont alors exclues de l'analyse des situations au profit d'une lecture individuelle et subjective. Cela rejoint bien les craintes des professionnels à voir se substituer des mesures personnalisées aux services de droit commun, promulguant une logique où la lecture comme le traitement de la question sociale se ferait au cas par cas.

Ce processus de responsabilisation n'est pas seulement individualisé, il est aussi contractuel. À côté du système redistributif classique et anonyme, l'usager n'est plus le simple bénéficiaire d'un droit, il est aussi un acteur, un partenaire, qui doit témoigner et faire la preuve de son engagement personnel en contrepartie de l'intérêt qui lui est socialement manifesté. Les modes d'intervention déployés à travers les dispositifs d'insertion et plus largement sociaux, dans lesquels s'inscrit la Réussite éducative, reposent sur une logique d'activation des publics bénéficiaires, mais également de contractualisation. Ceci marque aussi le passage du national au local, de l'universel au particulier, du droit au contractuel, qui caractérise aujourd'hui l'action sociale territorialisée dont la philosophie pourrait s'exprimer ainsi : à population spécifique, traitement spécifique.

Avec les récents dispositifs, tels que la Réussite éducative, les processus d'individualisation, d'activation, de responsabilisation, mais aussi de contractualisation, sont encore plus largement promus, voire renforcés, et fondent aujourd'hui tout un pan de la politique sociale. Mais il est intéressant de constater que si de telles logiques d'intervention sont depuis longtemps inscrites dans les pratiques de certains travailleurs sociaux, le développement d'actions d'aides ponctuelles, multiformes et de prévention, comme en témoigne le dispositif de Réussite éducative, tend à son tour à influencer et imprégner d'autres secteurs, mais également le travail social lui-même. Ainsi, dans les conclusions du comité de suivi du plan de cohésion sociale concernant le programme de Réussite éducative, publiée en avril 2009, il

était même indiqué que le dispositif, loin de disqualifier le droit commun, pourrait au contraire entraîner un renouvellement des pratiques du travail social²⁶⁶.

L'individualisation fait aujourd'hui partie des modes de traitement de la question sociale, à côté de la logique redistributive qui a fondé et qui caractérise encore notre système de protection sociale²⁶⁷. Mais l'équilibre entre politiques universalistes et particularistes tend à se modifier, profitant davantage aux mesures ciblées, personnalisées, qu'aux politiques de « droit commun ». Cette réalité de nos politiques sociales réitère sans cesse les craintes de voir s'effiloche et s'atténuer notre modèle social « traditionnel », avec les risques potentiels pointés par les professionnels. Au-delà de l'affaiblissement du droit commun et de la « sur-responsabilisation » individuelle que peuvent générer ces mutations, les professionnels y voient aussi une commande politique difficile à mettre en œuvre au regard des moyens à leur disposition, pris dans des tensions budgétaires, temporelles, sociales, qui ne leur permettent pas de répondre à cette exigence de prise en compte de toutes les individualités.

« Mais voilà on veut trouver un outil à chaque singularité, mais c'est compliqué à mettre en place pour tout le monde et surtout à suivre. Et on a déjà pas mal de gros problèmes à régler au quotidien et de manière urgente. Et au niveau de la vie scolaire les professeurs ont aussi leur lot quotidien de problèmes à régler et ils n'ont ni le temps ni la possibilité de le faire avec efficacité. » [CPE Collège]

La question très largement pointée du manque de moyens vient en réalité questionner à la fois les modes et les niveaux d'intervention sociale.

S'ouvrent alors au moins deux débats. Le premier concerne, nous l'avons vu, l'articulation et l'équilibre entre des structures dites de « droit commun » et des dispositifs sur-mesure, individualisés. Et le second, que nous avons déjà abordé, a trait à l'ouverture d'un partenariat institutionnalisé avec un nouvel acteur socioéducatif, les municipalités, qui n'apparaissent pas a priori légitimes dans le jeu et interrogent les frontières entre les compétences dévolues aux différentes institutions et collectivités territoriales dans le champ socioéducatif. Il est vrai qu'au-delà de la philosophie même du dispositif et de ce qu'il implique en termes de reconfiguration dans le traitement de la question sociale, les résistances, les réticences, observées à l'encontre de la Réussite éducative, tiennent aussi, nous l'avons vu, aux changements qu'il initie dans le système d'acteurs local.

²⁶⁶ En ligne sur www.association-ozp.net/spip.php?article6691

²⁶⁷ Nous considérons ici la protection sociale comme l'ensemble des mécanismes d'assurance sur lesquels se fondaient les prestations des quatre branches : chômage, vieillesse, santé et famille. Sur l'histoire et le fonctionnement de la protection sociale, voir notamment : Numa Murard, *La Protection sociale*, Paris, La Découverte, 1989, 125 p., (« Repères »).

IV. UN MODE DE PARTENARIAT EN CONTRADICTION AVEC LES CADRES PROFESSIONNELS DU TRAVAIL SOCIAL : LE SECRET PROFESSIONNEL ET LE PARTAGE D'INFORMATIONS COMME FACTEURS DE TENSIONS AVEC LE CONSEIL GÉNÉRAL

Si les travailleurs sociaux, représentés ici par des responsables d'UTAMS du Conseil général, partagent en partie le fondement des critiques sur la pertinence et l'efficacité du dispositif, ils se caractérisent par une revendication identitaire forte sur laquelle repose en grande partie le refus de coopération observé. La question de l'identité institutionnelle de ces travailleurs sociaux, qui apparaît selon eux remise en question à l'aune de la réforme des collectivités locales en cours, est un élément explicatif de la défiance vis-à-vis de ce dispositif, dans un contexte marqué du sceau de l'incertitude. Mais il n'est pas le seul. Nous souhaitons ici nous intéresser de manière plus approfondie aux systèmes de justification développés par les travailleurs sociaux pour expliquer leurs réserves à l'encontre du dispositif et leur refus initial de coopération. Pour les travailleurs sociaux, la question centrale n'est pas celle de la répartition des ressources, mais celle de leur identité professionnelle. D'une certaine manière, la multiplication et la diversification des intervenants sociaux, dont les acteurs de la Réussite éducative sont un bon exemple, font craindre aux professionnels traditionnels du travail social une dépossession d'une partie de leur champ de compétences et de leur spécificité. Dans les discours, cela se traduit par la remise en cause du cadre partenarial sous-tendu par le dispositif qui va à l'encontre des cadres professionnels des travailleurs sociaux, et plus particulièrement des assistantes sociales et des éducateurs spécialisés.

Nous verrons, dans un premier temps, que le cadre déontologique auquel sont soumis les travailleurs sociaux, dont le secret professionnel apparaît un axe majeur, est de leur point de vue en contradiction avec le système de coopération proposé dans le cadre du dispositif toulousain (1). En conséquence, ils vont revendiquer certaines conditions à leur coopération, tentant ainsi d'infléchir le cadre partenarial du dispositif en leur faveur. Nous verrons, dans un deuxième temps, que l'appartenance des acteurs au monde académique du travail social est l'un des présupposés à l'échange et au partage d'informations sur lequel repose en partie le dispositif. Enfin, la preuve de l'accord parental à entrer dans un parcours de Réussite éducative doit être faite pour envisager une quelconque coopération (2). Sous le sceau du respect de la dignité et de la vie privée des individus bénéficiaires, c'est en réalité une revendication forte de leur cadre et de leur identité professionnelle à laquelle on assiste. Le dispositif de Réussite éducative participe d'une remise en cause du travail social sous sa

forme traditionnelle et engendre un mécanisme de repli identitaire de la part des travailleurs sociaux.

IV/ 1. La rhétorique du secret professionnel comme frein à la coopération : une revendication de l'identité professionnelle et institutionnelle des travailleurs sociaux

Dans les discours des responsables d'UTAMS interrogés, tous ayant une formation et une expérience de travailleur social, s'observe une rhétorique forte autour du thème du secret professionnel dans le processus de réception du dispositif de Réussite éducative. C'est là le principal argument avancé pour justifier la difficulté de coopération qui a prédominé la mise en place du dispositif.

Ce constat n'est pas propre à la ville de Toulouse ; la naissance de ce dispositif a fait naître des tensions entre les villes porteuses de la démarche et les départements sur le territoire français. Lors de mes participations aux rencontres nationales des acteurs de la Réussite éducative en 2008 et 2009, cette question de la difficulté à organiser et stabiliser le partenariat ville-département a largement été exposée dans les témoignages d'expériences locales et partagée par l'ensemble des acteurs de terrain. Le thème du partenariat interinstitutionnel a d'ailleurs fait l'objet d'ateliers spécifiques à chacune de ces rencontres nationales, et c'était encore le cas en 2010. Pour les travailleurs sociaux, cela s'est traduit par la difficulté à faire coïncider leurs cadres d'intervention professionnels avec le système de coopération promu par la Réussite éducative.

L'argument d'une inadéquation entre le cadre déontologique dévolu au travail social et le partage d'informations, sur lequel repose la mise en œuvre des parcours individualisés, est avancé par les acteurs de terrain pour expliquer leur refus de coopérer.

*« Autant l'intention est bonne d'engager une collaboration entre les institutions qui interviennent de près ou de loin auprès des enfants, autour de la famille, l'intention est excellente. Pour nous, Conseil Général, plus on a de relais mieux c'est. Cependant, **ça ne peut pas se faire n'importe comment et là les modalités n'étaient pas suffisamment calées.** »* [Responsable UTAMS]

*« Moi je suis arrivée ici en 2006 et à ce moment-là, c'était donc Prism qui intervenait dans le cadre de la RE et **c'était un peu complexe, puisqu'on était dans un cadre déontologique de secret professionnel**, qu'on mettait en avant, non pas pour contrecarrer ce dispositif mais pour le respect des personnes que l'on avait en charge. Donc **ça a été un non travail collectif plus qu'autre chose.** »* [Responsable UTAMS]

L'expression de « *non travail collectif* » est tout à fait illustrative de la situation de blocage qu'a connue le dispositif à ses débuts vis-à-vis des travailleurs sociaux du Conseil général. Et si cet interviewé tient à préciser que l'évocation du secret professionnel n'avait pas pour objectif de « *contrecarrer* » le dispositif, c'est en réponse aux reproches fréquemment faits aux assistants de service social de se réfugier derrière le secret professionnel pour refuser de communiquer des informations sur leurs suivis aux partenaires du champ socioéducatif. Il est vrai que le refus des assistants sociaux de partager des informations sur des situations problématiques auxquelles sont confrontés les autres acteurs est souvent mal vécu, comme ce même enquêté le précise :

« On a dû passer du « celle-là elle nous fait chier », même si je pense que ça a dû passer depuis et qu'ils ne me l'ont jamais dit mais je l'ai bien senti, à « elle est têtue », et oui effectivement je suis têtue. Après à l'école élémentaire ils s'en sont amusés et ça, par contre, ça m'a mis en rogne parce que moi je ne joue pas un rôle. (...) Parce qu'il s'agit de gens quand même et on se doit de les respecter comme ils se doivent de nous respecter. » [Responsable UTAMS]

Dans un contexte marqué par une logique de coopération et de mutualisation, avec le foisonnement des dispositifs partenariaux, il faut dire que la position des travailleurs sociaux devient difficilement tenable. En effet, ils se trouvent confrontés à des injonctions qui leur apparaissent comme paradoxales, où, d'un côté l'État favorise, à travers ses nouveaux instruments, le partenariat interinstitutionnel et demande aux institutions locales de jouer le jeu, et d'un autre côté, ils se doivent de garantir et de respecter le cadre déontologique qui encadre leur profession. Certes, de récentes dispositions législatives, notamment à travers la loi de mars 2007, rendent possible dans un certain nombre de cas le partage d'informations, d'abord entre travailleurs sociaux, mais aussi avec des acteurs non soumis au secret professionnel, notamment dans le cadre de la prévention de la délinquance. Cependant, sur le terrain, ces nouvelles directives n'apparaissent pas toujours claires, dans le sens où le texte peut être interprété comme un assouplissement du secret professionnel dans la perspective de favoriser la cohérence et l'efficacité des prises en charge (sociale, éducative...), alors qu'elles réaffirment dans le même temps la prédominance du secret professionnel dans le traitement des situations. La notion de « secret partagé » introduite dans ce texte de loi reste difficile à formaliser et apparaît encore floue pour les acteurs de terrain, y compris pour les travailleurs sociaux.

« Donc ça veut dire que le secret partagé, même si le législateur l'a posé, ça reste quand même quelque chose où il est difficile d'entourer les contours et les contenus, de fait. Après moi je peux comprendre que les collègues d'un CLAE puissent constater les débordements d'un enfant, des problématiques, et n'en comprennent pas effectivement

tout, parce qu'ils n'ont pas effectivement tous les éléments, et c'est vrai que à part dire qu'il y a une problématique sociale et familiale suffisante pour que l'enfant ait des symptômes, ça va donner une idée, mais après rentrer dans les détails c'est compliqué. »
[Responsable UTAMS]

Entre secret professionnel et secret partagé, la nuance est parfois difficile à percevoir et peut là encore être vécue comme une injonction paradoxale.

D'une certaine manière, tout l'enjeu est de créer les conditions du partage d'informations dans lesquelles soit respecté le secret professionnel. Et la principale difficulté pour les acteurs de terrain est de savoir avec qui partager, comment échanger et surtout quelles informations partager. Dit autrement, jusqu'où peut-on aller dans le partage d'informations et avec qui ? Ce dernier extrait d'entretien illustre bien l'importance de ces questionnements dans les pratiques des acteurs de terrain. Dans l'exemple donné, ce travailleur social conçoit que des animateurs d'activités périscolaires, qui rencontrent des difficultés avec un enfant, souhaitent avoir des éléments d'informations sur sa situation sociale et familiale afin de mieux comprendre et prendre en compte ses problématiques. Toutefois, au regard de son cadre déontologique professionnel, il ne peut échanger avec ces professionnels sur les « détails » de la situation de l'enfant et de sa famille. Ces informations relèvent de leur vie privée et leur divulgation mettrait en péril la confiance établie dans la relation entre l'individu-bénéficiaire et le travailleur social, ce dernier étant le garant de la confidentialité des éléments biographiques dévoilés dans le cadre de ce colloque singulier.

Les travailleurs sociaux, et plus particulièrement les assistants sociaux, sont donc pris entre l'obligation de respecter le secret professionnel et la nécessité de livrer quelques informations dans le jeu partenarial. Toute la difficulté est alors de trouver un équilibre entre ces deux dimensions de l'action, dans lequel l'usager doit être gagnant.

« L'AS, elle, de fait c'est la seule profession qui a un code de déontologie et qui est tenue au secret professionnel. Après viennent se raccrocher les éducateurs quand ils sont dans des missions spécifiques. Après sur le secret partagé, on peut faire 40 000 interprétations de la position que l'on tient... moi je crois qu'il ne faut pas perdre le fil. Il y a des personnes et des enfants en bout de chaîne et il est hors de question de baver sur ces gens-là. C'est comme le médecin scolaire qui vient. Je ne l'ai jamais entendu parler d'un problème de santé d'un gamin. C'est pareil. On peut dire des choses, mais des choses qui n'impactent pas sur le secret. » [Responsable UTAMS]

La création du dispositif de Réussite éducative, et auparavant de la Veille éducative, a été l'occasion de relancer les questionnements déontologiques, et par-là, d'inciter le monde du travail social à réfléchir sur ses propres pratiques, notamment dans le cadre de ces dispositifs

partenariaux qui traitent de situations individuelles. Pour autant, concernant notre terrain d'étude, il semble que cela n'a pas fondamentalement remis en cause le positionnement du Conseil général quant à sa coopération dans le cadre du dispositif. En effet, loin d'avoir favorisé son engagement dans le partenariat et l'échange avec les acteurs du dispositif, nous avons plutôt assisté à une réaffirmation des cadres professionnels des travailleurs sociaux. La notion de secret partagé est intégrée et mobilisée dans leurs discours, non pas comme une fenêtre d'opportunité pour construire les cadres d'un échange, mais pour en montrer ses limites, son caractère exceptionnel, et réaffirmer la prédominance du secret professionnel comme règle déontologique « suprême ». Alors que le dispositif de Réussite éducative prône l'élaboration d'une action publique transversale, pluridisciplinaire, territorialisée, cherchant ainsi à décloisonner les secteurs d'intervention, nous observons plutôt un processus de resectorisation, ou tout au moins une forme de repli identitaire de la part des travailleurs sociaux. Dans le dernier extrait d'entretien cité, on voit bien comment l'Assistante Sociale est brandie comme figure emblématique du travail social, seule profession (avec les éducateurs dans le cas où ils sont rattachés au service de l'aide sociale à l'enfance) soumise au secret professionnel, tel qu'il est stipulé dans le code de l'action sociale et des familles. Ce qui transparaît ici c'est la revendication d'une identité professionnelle spécifique qui les différencie de la nébuleuse d'intervenants sociaux que génère la multiplication des dispositifs (coordinateurs, référents de parcours, médiateurs sociaux, etc.).

Pour les responsables d'UTAMS interrogés, les travailleurs sociaux sont les garants du cadre déontologique de l'action sociale.

*« Alors après pourquoi c'est compliqué ? Parce que comme vous le savez, on est entré depuis quelques années, dans **une judiciarisation plus accentuée des procédures**. C'est normal aussi. Sinon un jour il y aura des familles qui vont contester et c'est normal. Donc on fait très attention au cadrage parce que c'est aussi une manière de bien travailler et pas seulement de protéger le travailleur social et l'institution. Et vis-à-vis de la population c'est important. (...) Donc ça nous place dans **une posture qui nous permet à la fois d'être le garant de certaines choses comme du code de l'action sociale et des familles, de la protection de l'enfance, du respect de l'anonymat, de l'accord des parents et de l'utilisation des mesures.** » [Responsable UTAMS]*

Cet interviewé évoque une « *judiciarisation*²⁶⁸ des procédures », que l'on peut définir comme l'extension de l'intervention de l'institution judiciaire dans de nouvelles sphères de la vie

²⁶⁸ Le terme de « judiciarisation » est à distinguer de celui de « juridicisation » qui désigne la multiplication des règles juridiques.

sociale (politiques de santé publique²⁶⁹, conflits au travail...) ou une mobilisation accrue de la justice dans le règlement des conflits d'une manière générale. Dans le champ de la protection de l'enfance²⁷⁰ cela s'est notamment traduit par l'augmentation du nombre de signalements d'enfants en danger aux juges d'instruction²⁷¹. Mais, au-delà de l'incidence de ce processus sur les pratiques professionnelles, ce que souligne ici ce travailleur social c'est l'amplification du recours des individus à l'institution judiciaire dans le règlement de conflits. Cela justifie selon cet enquêté la prudence à observer s'agissant du secret partagé et l'importance de respecter le secret professionnel afin de se prémunir de toute contestation de la part des familles prises en charge. En conséquence, est ici légitimée la posture, que l'on pourrait qualifier de « légaliste », des travailleurs sociaux « traditionnels » vis-à-vis du cadre partenarial promu par le dispositif de Réussite éducative. Ils se placent alors comme les garants du cadre déontologique qui protège la vie privée de leurs « clients », s'excluant de fait du jeu coopératif puisqu'ils se considèrent légalement dans l'impossibilité d'échanger des informations avec les acteurs du dispositif qui ne sont pas soumis aux mêmes règles déontologiques.

Le secret professionnel est ainsi érigé comme la clé de voûte du travail social. Et si les travailleurs sociaux tiennent à sa reconnaissance, ce n'est pas seulement pour garantir le respect de la vie privée des personnes, c'est surtout pour « que la nature de la relation avec les usagers soit bien spécifiée comme un acte professionnel particulier, comme pour les médecins et les cliniciens, pour que cette relation échappe à la banalité des rencontres »²⁷². Poursuivant dans cette perspective de réticence au partenariat sur fond de repli identitaire, les travailleurs sociaux vont conditionner leur participation au jeu coopératif au respect de règles en adéquation avec leur cadre d'action et celui proposé dans la loi de mars 2007 sur le secret partagé. Ils vont ainsi identifier deux principaux éléments susceptibles de favoriser leur collaboration. Le premier a trait à l'entre soi entre pairs, considérant que le partage d'informations « nominatives » ne peut se faire qu'entre travailleurs sociaux soumis au secret

²⁶⁹ Dans le domaine de la santé publique, l'affaire du sang contaminé, ou plus récemment du Médiateur, sont de bons exemples de cette tendance à la juridiciarisation de la société.

²⁷⁰ Sur cette question, voir notamment l'article de Delphine Serre, « La « judiciarisation » en actes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136-137, mars 2001, p. 70-82. Elle y explique de manière très claire comment s'est opérée cette juridiciarisation dans le champ de la protection de l'enfance et les critiques que ce processus a soulevées chez les professionnels du social.

²⁷¹ Pour les données chiffrées, voir Observatoire nationale de l'enfance en danger, *La Lettre, Numéro spécial*, novembre 2000.

²⁷² François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 239.

professionnel. Le second reprend l'obligation d'obtenir l'autorisation parentale avant tout échange d'informations.

IV/ 2. Une coopération sous conditions : l'entre soi des travailleurs sociaux et l'accord parental comme cadre partenarial optimum

Dans le cadre du dispositif de Réussite éducative ici étudié, le partenariat sollicité avec les UTAMS est davantage lié à l'action sociale qu'à celle socioéducative concernant les familles dont l'enfant est suivi dans le cadre d'un parcours. En conséquence, la sollicitation des travailleurs sociaux est le plus souvent liée à une demande d'aide sociale (logement, aide financière...) qu'à un soutien éducatif pour les familles. Cependant, il est possible que le dispositif soit activé en complément d'une mesure administrative (AED), ou encore que le parcours mis en œuvre aboutisse à sa mise en place²⁷³. En d'autres termes, selon les situations, la Réussite éducative a vocation à intervenir en complément des actions mises en place par le droit commun ou à accompagner les parents vers des dispositifs de droit commun adaptés. Dans ce cas, le dispositif vise plutôt la socialisation institutionnelle des individus. Ces deux configurations ont pu être observées sur le terrain. Mais le plus souvent l'intervention du dispositif s'est faite sans lien avec les services des UTAMS, ces derniers refusant de coopérer. Et l'une des raisons avancées concerne la non appartenance des acteurs du dispositif au corps du travail social.

Pour les responsables d'UTAMS interrogés, la collaboration et le partage d'informations ne peuvent être envisagés qu'entre travailleurs sociaux, entre pairs. C'est là l'une des conditions de la coopération pointée par ces travailleurs sociaux.

*« On a dit non aux gens qui voulaient travailler nominativement et on a dit comment on pouvait travailler. (...) Donc **nous on peut travailler avec des travailleurs habilités, donc de travailleurs sociaux à travailleurs sociaux.** »* [Responsable UTAMS]

*« Ben toute la question est à mettre en lien avec le secret professionnel. **Si autour de la table il y a des travailleurs sociaux tenus au secret professionnel, le partage de l'information est autorisé, bien évidemment dans l'intérêt des familles.** »* [Responsable UTAMS]

Ils revendiquent clairement leur spécificité, leur identité professionnelle, et font apparaître l'importance toujours très prégnante de l'entre soi dans les pratiques du travail social.

²⁷³ Il nous faut ici préciser que le dispositif ne peut intervenir lorsque la famille est concernée par une mesure judiciaire.

Pourtant, le nombre de dispositifs partenariaux n'a cessé de croître et la coopération interinstitutionnelle est au cœur des politiques publiques depuis plus de 20 ans. La réticence au partenariat, a été en partie due à cette confrontation de deux logiques professionnelles distinctes. Cependant, il nous semble que l'argument identitaire apparaît aujourd'hui davantage comme un prétexte à la non coopération, afin de se protéger contre la dissolution du travail social que font craindre la multiplicité et la diversité d'intervenants sociaux nés de ces dispositifs. Le repli identitaire que laisse entrevoir l'argumentaire développé par ces travailleurs sociaux pour justifier leur refus de coopération met au jour ce risque de voir leurs métiers fragilisés. La preuve en est que les coordinateurs du dispositif sont des médecins, par conséquent également tenus au secret. Certes ils ne sont pas des travailleurs sociaux à proprement parler, mais ils interviennent dans leurs pratiques au regard de règles déontologiques similaires. Cela ne suffit pourtant pas à se prémunir des conflits liés au partage d'informations que suppose le dispositif avec les acteurs socioéducatifs du territoire.

« Alors c'est vrai que Mme D. m'avait dit « mais quand même moi je suis médecin et je suis tenue au secret médical » mais ça n'empêche qu'on était dans des dispositifs où on recevait des imprimés qui indiquaient que la famille était plus ou moins au courant ou pas forcément. Et ça c'est impossible. On ne peut pas dans nos missions du CG, parler de gens sans leur autorisation. Ce n'est pas possible. » [Responsable UTAMS]

A côté de la question du secret professionnel et du statut des acteurs engagés dans l'échange d'informations, une autre dimension d'un « bon » partenariat est pointée par les travailleurs sociaux, celle de l'autorisation parentale.

L'accord des parents pour évoquer la situation de leur enfant lors d'une rencontre entre des partenaires doit être obtenu par le coordinateur. Cela s'inscrit dans la perspective du respect du code déontologique cher au travail social et qui a été rappelé dans le texte de loi de mars 2007. Comme on le voit bien dans cette dernière citation, au-delà du statut du partenaire, les procédures qui encadrent les pratiques partenariales s'ajoutent à l'inventaire des conditions soumises par les travailleurs sociaux aux acteurs du dispositif pour obtenir leur participation. Nous pouvons supposer qu'ils tentent par-là de négocier les règles du partenariat afin qu'elles soient en adéquation avec celles de leurs pratiques. Ils essaient de faire basculer la recherche d'un consensus en leur faveur, dans lequel leurs intérêts seraient défendus. S'agissant de l'autorisation parentale, dans le cadre du dispositif toulousain étudié, les professionnels « repérant » devaient s'assurer que les parents consentaient à voir le cas de leur enfant pris en compte dans le dispositif. Des dispositions ont été prises dans la construction technique du

dispositif concernant l'obtention de l'accord parental. Pour autant, cela n'apparaît pas suffisant pour certains travailleurs sociaux qui pointent le manque de formalisation de l'autorisation parentale dans le cadre du dispositif et la nécessité d'obtenir un accord écrit.

*« Le consensus a été trouvé dans la mesure où effectivement nous, Conseil général, **on devait être attentif sur certains points et notamment le secret**, la question de la prise en compte des parents, de l'information, mais pas plus le Conseil général que les autres partenaires. Il y a le CMPP qui était présent qui avait également les mêmes demandes. Par exemple sur l'accord parental écrit on avait tous les mêmes demandes par rapport à ça. Et c'était normal parce que c'est législativement cadré dans un texte de loi. »*
[Responsable UTAMS]

On voit bien ici comment les critères avancés par les travailleurs sociaux s'affinent et se superposent pour renforcer encore un peu plus les conditions de leur collaboration.

Ils restreignent ainsi le champ des possibles concernant leur participation à la démarche partenariale à travers un renforcement, un durcissement, des procédures qu'ils jugent légalement légitimes. Le système de justification qu'ils développent pour faire valoir leur non coopération s'appuie sur une rhétorique procédurière, une posture régaliennne. La rigidité des procédures qui encadrent leurs pratiques est mentionnée comme une contrainte importante et incompatible avec les règles sur lesquelles repose le dispositif de Réussite éducative. Cette surenchère autour des règles déontologiques multiplie les obstacles dans la structuration du système de coopération. C'est en cela que nous parlons de « prétexte », car on voit s'accumuler dans le discours de ces professionnels un certain nombre de justifications pour ne pas s'investir dans le partenariat proposé.

Cela est particulièrement observable sur la question de l'autorisation parentale. En effet, le dispositif prévoit cette procédure dans son montage technique et son intervention est elle-même conditionnée par l'accord parental. Pour autant, les travailleurs sociaux font entrer un autre critère en ligne de compte en inscrivant la distinction entre accord oral et écrit dans leur système de justification. Même si les acteurs du dispositif tentent de prendre en compte les conditions requises par les travailleurs sociaux pour favoriser leur participation et faire coïncider les cadres d'intervention, la coopération ne s'avère pas facilitée pour autant. La question n'est pas tant celle de la construction d'un cadre partenarial consensuel, mais plutôt celle de la volonté et de l'intérêt que les travailleurs sociaux ont à coopérer. Or, la fragilisation de l'identité professionnelle et institutionnelle de ces travailleurs sociaux, qu'accentue encore un peu plus la mise en œuvre de ce dispositif, semble induire un repli sur soi de la part de ces professionnels. Ces derniers ne voient pas l'intérêt d'entrer dans ce jeu partenarial qui risque d'affaiblir encore leur pouvoir dans le système socioéducatif local. Cela leur fait en effet

craindre une remise en cause du monopole dont ils bénéficient dans l'action sociale et le champ de la protection de l'enfance.

La question de l'autorisation parentale s'accompagne dans les discours de la mise en exergue des risques de dérive qui y sont associés concernant les informations transmises et échangées. Si les travailleurs sociaux insistent tant sur la nécessité d'avoir l'accord parental formel, écrit, c'est qu'ils entrevoient un risque de fragilisation de leur relation à l'usager où le rapport de confiance et de confidentialité établi pourrait être altéré.

*« Il y a des pratiques qui s'installent petit à petit et surtout quand il y a de l'urgence. Et puis il ne s'agit pas de réunir les parents après et de leur dire « on s'est réuni il y a quinze jours, et on a parlé de vous... ». **Donc d'entrée il faut en parler et avoir l'accord des parents et si on ne l'a pas, ça ne relève pas de la RE.** Ça doit relever d'autre chose. Ça, ça a été un petit peu pénible au début mais je pense que tout le monde a bien compris l'avantage de se restreindre. »* [Responsable UTAMS]

*« Du coup il y a une sorte de dérive comme ça et après s'installe une quantité de **nouveaux dispositifs...** mais après voilà il faut se dire que les gens ont peut-être quelque chose à y gagner et qu'il faut y aller. **Mais il y a un truc indérônable c'est qu'il faut l'accord des gens.** Quand on parle d'une situation que vous ne connaissez pas c'est super facile. Quand on la connaît on a vite fait de... et c'est trop tard parce qu'on ne maîtrisera jamais l'information qu'on a transmise. Et ça, ça peut vraiment mettre à mal la relation à l'usager. Il peut se sentir trahi et même si l'intention n'était pas là. »* [Responsable UTAMS]

Pour ces travailleurs sociaux, nombre des nouveaux dispositifs qui voient le jour tendent à développer des pratiques, des habitudes de travail, où la vie privée des individus est publicisée dans le cadre de réunions ou de rencontres partenariales. Cette « dérive » est notamment liée à l'individualisation des politiques publiques, et *a fortiori* dans le champ social ou socioéducatif, où l'individu, et par-là sa biographie, devient la clé de lecture de la problématique comme de la réponse proposée. Dit autrement, c'est dans l'individu lui-même que sont recherchés les causes des difficultés, mais également les leviers permettant de résoudre ou d'améliorer la situation. Tout l'enjeu du dispositif de Réussite éducative est de fait de créer les conditions d'un partenariat où les professionnels qui interviennent auprès d'une même personne, d'une même famille, puissent partager leurs points de vue, échanger des informations sur la situation individuelle et familiale, afin d'avoir une vision plus cohérente, plus large et plus complète du cas à traiter, dans la perspective de trouver des réponses adaptées à cette situation « singulière ». On assiste donc bien à un processus de publicisation d'éléments du parcours de vie des individus dans le cadre de scènes partenariales, sous couvert qu'ils en soient informés et qu'ils aient donné leur accord.

Les travailleurs sociaux dénoncent le risque de banalisation de telles pratiques, qui vont pour eux à l'encontre de leurs pratiques professionnelles et ne respectent pas toujours les dispositions légales en matière d'échange d'informations confidentielles. Mais comme les enquêtés cités précédemment le mentionnent, le risque est également de voir la relation à l'utilisateur être mise à mal. Dans le colloque singulier avec l'utilisateur qui caractérise les pratiques professionnelles des assistants de service social, par exemple, se crée une relation de confiance à travers la dimension confidentielle sous-tendue dans les échanges entre l'individu et le travailleur social. Si le respect du cadre déontologique apparaît central dans les discours des travailleurs sociaux, c'est qu'il protège, de leur point de vue, non seulement l'utilisateur et l'institution, mais surtout la relation elle-même. Au-delà des risques identifiés pour l'utilisateur et le travailleur social, ce que soulignent ces enquêtés c'est aussi que le partage et l'échange d'informations sont une compétence en soi qui nécessite un apprentissage. Ces travailleurs sociaux sous-entendent en effet qu'être un « vrai », un « bon » travailleur social c'est aussi être capable de distinguer les informations que l'on peut partager et celles qu'il faut taire. La capacité à repérer les limites de l'échange d'informations, c'est-à-dire à déterminer les informations qui sont essentielles à la compréhension de la situation tout en prenant garde à ne pas dévoiler des aspects relevant de la vie privée, intime, des personnes, relève d'une compétence essentielle dans le partenariat que les travailleurs sociaux estiment quelque part être les seuls à maîtriser au regard du cadre déontologique et de l'éthique qui structurent leurs pratiques. Ils revendiquent ici clairement la spécificité de leur identité professionnelle, mais défendent également par-là la maîtrise d'un savoir-faire qui est propre au travail social « traditionnel ». À travers l'argument déontologique, c'est bien leur identité, leur spécificité, leurs compétences, qu'ils mettent en avant face à l'émergence des nouvelles pratiques d'intervention sociale issues des récents dispositifs.

S'agissant de l'échange d'informations, qui apparaît ici comme une des principales dimensions du partenariat que tente d'activer le dispositif de Réussite éducative, la question de la confiance entre les différents professionnels partenaires est importante. En effet, nous supposons que l'opérationnalisation d'une telle coopération ne peut se faire qu'à travers la construction de relations de confiance entre les participants. Les cadres et les règles d'intervention de chacun étant différents, il s'agit aussi d'élaborer un cadre et un référentiel d'action commun, impliquant la définition de procédures et d'un mode de fonctionnement partagés.

Concernant la Réussite éducative, il s'agit pour les professionnels impliqués dans le partenariat de s'assurer que tous respectent le cadre technique et éthique promu, afin de favoriser la structuration de relations de confiance. Sur le terrain, les degrés de confiance accordés par les travailleurs sociaux aux autres professionnels varient. Malgré l'insistance des agents du Conseil général pour que l'accord parental soit obligatoire et formalisé par écrit, certains apparaissent plus souples, considérant que si un professionnel, ici le coordinateur de Réussite éducative en charge de la situation, déclare avoir obtenu l'autorisation des parents, la confiance doit être de mise.

« Après, moi je pars du principe que je fais confiance aux gens que j'ai en face de moi. C'est-à-dire que j'ai un travailleur social et un coordinateur RE qui me disent « on a rencontré la famille et elle est d'accord ». Je ne vais pas aller vérifier... moi je pars de ce principe. En plus je ne rentrerais pas dans les détails des situations. Je suis tranquille là-dessus. » [Responsable UTAMS]

Pour ce responsable d'UTAMS, la confiance est un élément important dans les relations interprofessionnelles. Toutefois, il est intéressant de voir que s'il dit *« faire confiance aux gens »*, il n'en demeure pas moins qu'il restera dans une position de retrait dans le système de coopération. En témoigne, en adéquation avec son positionnement déontologique, son refus de partager des éléments concernant une situation individuelle, sa volonté de ne pas rentrer *« dans les détails »*. Dit autrement, il laisse jouer le dispositif et le partenariat, mais s'y inscrit comme un acteur passif, dans le sens où il peut être présent lors de réunions ou de rencontres entre différents partenaires mais ne participera pas activement à l'échange d'informations. Bien évidemment, l'analyse développée ici concerne l'arrivée du dispositif sur la scène locale, ses prémices. Or nous pouvons supposer qu'il faut du temps pour que s'organise et se structure le partenariat, que des arrangements soient trouvés et que les partenaires tissent des liens de confiance. Nous pourrions émettre l'hypothèse que la frilosité des travailleurs sociaux à entrer dans le jeu partenarial s'amenuisera avec le temps, au fil de la structuration d'un réseau d'acteurs locaux impliqués dans le dispositif.

Pourtant, la position de retrait dans l'échange d'informations mentionnée plus haut reflète tout à fait la place que vont prendre petit à petit les travailleurs sociaux dans le dispositif. Si l'arrivée du dispositif sur la scène locale s'est traduite par de fortes réticences de la part des professionnels socioéducatifs et une faible coopération interinstitutionnelle, des accords ont, certes, peu à peu été trouvés, mais restent informels.

Ainsi, si les coordinateurs du dispositif n'obtenaient pas automatiquement de réponse au départ de la part des travailleurs sociaux, ces derniers refusant le plus souvent d'intégrer les EPRE constituées autour des situations²⁷⁴, un consensus a ensuite été trouvé qui consistait à ce que les travailleurs sociaux informent les acteurs du dispositif de leur connaissance de la famille dont il était question. En d'autres termes, les travailleurs sociaux étaient autorisés par leur hiérarchie à dire aux coordinateurs s'ils connaissaient ou non la famille, et si cette dernière était suivie dans le cadre d'une mesure ou d'un dispositif interne aux services sociaux, mais sans en préciser le contenu, les objectifs, le type d'accompagnement développé, ni les problématiques prioritairement visées. L'information se limitait donc à dire si la famille était ou non suivie par ces services de droit commun. Les travailleurs sociaux se placent donc en retrait dans le jeu partenarial, dans le sens où leur participation, leur collaboration reste très limitée, refusant d'échanger des informations concernant des individus et des familles avec les acteurs du dispositif. La relative stabilisation de ce positionnement aura en outre pris du temps.

*« Ce n'est pas une question de personne ou d'association. C'est une question de démarche ou de respect. Donc à partir de là on les avait rencontrés avec la responsable adjointe pour essayer de voir comment on pourrait convenir de choses mais ça paraissait compliqué. Donc on a laissé ça dans l'état. Après ça s'est un peu éludé. Nous **on pouvait dire en gros si on connaissait ou non la famille, mais c'est tout**. Et puis eux, ils nous tenaient un peu au courant quand ils étaient saisis, voire même s'il y avait des situations alarmantes on était bien évidemment informé. »* [Responsable UTAMS]

Cette stratégie permet aux travailleurs sociaux de ne pas dévoiler leurs pratiques qui restent marquées par l'entre-soi, d'une part, entre les pairs, et d'autre part, avec leur public, dont ils protègent la relation en refusant notamment sa publicisation. Il est donc difficile de parler d'un véritable échange d'informations au regard de la faible consistance des éléments partagés. Le mode de coopération, ou plutôt de collaboration, établi ne s'apparente pas ici à l'idée de bénéfice mutuel, mais plutôt à une forme de compromis acceptable par les deux parties.

Ce positionnement en tant qu'acteur ressource dans le cadre du dispositif de Réussite éducative, et non comme acteur « repérant », « sollicitant », est en partie lié à une logique d'action adossée à la primauté des services de droit commun sur ces dispositifs

²⁷⁴ Pour chacune des situations susceptibles d'être connues des services sociaux, le coordinateur envoyait un courrier à l'UTAMS du secteur de résidence de la famille afin de l'inviter à participer à l'EPRE constituée autour de la situation. Cela était aussi l'occasion pour le coordinateur d'informer l'UTAMS de l'entrée de l'enfant dans le dispositif et de demander aux professionnels du service social de secteur s'ils connaissaient la situation.

d'accompagnement social, hybrides et dont la durée de vie reste incertaine. Mais cela laisse également entrevoir la revendication de leur monopole dans le cadre de l'action sociale et de la protection de l'enfance développée en direction des familles.

Conclusion du chapitre 4

L'arrivée de la Réussite éducative sur la scène locale s'est traduite dans un premier temps par une réception critique de la part de l'ensemble des acteurs socioéducatifs locaux, avec en première ligne ceux de l'Éducation nationale et du travail social. Les réticences observées à l'encontre du dispositif se cristallisent autour d'enjeux institutionnels, mais également identitaires.

La faible légitimité accordée aux villes dans ce secteur d'activité, le manque de moyens des institutions centrales de l'action socioéducative, mais aussi du secteur pédopsychiatrique, font partie des principales raisons avancées pour expliquer les résistances des professionnels à la mise en place de la Réussite éducative. Mais c'est aussi la remise en cause de la « philosophie », des fondements de notre système de protection sociale qui est dénoncée, à travers l'individualisation des politiques sociales que semble encore accentuer la création de ce dispositif. Du côté du travail social, nous avons également vu combien les modes d'intervention sociale qu'il promeut sont appréhendés comme une fragilisation de leur identité professionnelle et institutionnelle. La difficulté à saisir les tenants et les aboutissants du dispositif, le flou et l'indétermination qui entourent sa mise en œuvre initiale, sont aussi des arguments explicatifs de l'appropriation complexe dont il a fait l'objet sur le terrain.

Après cette première phase de réception critique du dispositif, vient le temps de son acceptation progressive et de sa structuration.

Chapitre 5 : DU PROCESSUS D'INTÉGRATION DES ACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DANS LE SYSTÈME D'ACTION LOCAL À LA STRUCTURATION DU DISPOSITIF PAR SES USAGES CONCRETS

Une fois la construction « théorique », globale, d'un dispositif réalisée, sa mise en œuvre au sein d'un système d'action préexistant passe par différentes phases. Dans le cadre de la Réussite éducative, nos analyses ont bien mis en évidence la réception critique qui a, dans un premier temps, caractérisé son lancement au niveau local, réitérant un certain nombre d'enjeux sociaux et institutionnels. Nous souhaitons mettre ici en exergue les étapes qui ont suivi cette première phase de refus de la part des professionnels locaux. Nous allons voir qu'après les premières réticences, la Réussite éducative a été appropriée par les acteurs locaux, puis concrètement mobilisée.

L'enjeu est ici de comprendre ces différents mécanismes, mais également de saisir l'articulation, et parfois l'imbrication, de ces différentes étapes qui participent de la construction opérationnelle, de la structuration du sens et des capacités d'action du dispositif. En effet, la manière dont a été perçu, reçu et approprié le dispositif, notamment au regard des enjeux qu'il a soulevés, a une incidence sur la manière dont ce dispositif s'est inséré localement et sur l'utilisation qui en a été faite.

Pour cela, il paraît intéressant d'aborder dans ce chapitre, d'une part, le processus d'intégration des acteurs, des opérateurs, de la Réussite éducative dans le système socioéducatif local, et d'autre part, les usages concrets qui ont été développés par les professionnels du territoire envers ce nouvel outil.

Nous proposons ici de nous appuyer sur un double point de vue : d'un côté, celui des coordinateurs et des intervenants de Réussite éducative en regardant la manière dont ils se sont insérés dans le système malgré les réticences en se rendant malléables (I) ; de l'autre,

celui des professionnels usagers du dispositif au regard des usagers concrets qu'ils ont développés en direction du dispositif, les types de publics, de problématiques pour lesquelles ils ont fait appel à la Réussite éducative (II).

Cette approche nous permet d'appréhender notre problématique à partir d'une double perspective prenant en compte à la fois les opérateurs du dispositif et ses usagers, ici entendu comme les professionnels pouvant solliciter et saisir le dispositif.

I. UN DISPOSITIF AU CONTEXTE OUVERT ET MALLÉABLE DÉTERMINANT L'IDENTITÉ DE SES INTERVENANTS SOCIAUX ET LEUR INTÉGRATION DANS LE SYSTÈME D'ACTION LOCAL

Le dispositif de Réussite éducative s'inscrit dans la lignée du développement des politiques constitutives, « dans lesquelles l'État indique la procédure à suivre (diagnostic, projet, élaboration et évaluation d'un programme d'intervention) mais laisse aux acteurs publics locaux le soin d'en déterminer le contenu »²⁷⁵. Ce modèle d'action publique, ce « *laisser-faire institué* »²⁷⁶, est notamment visible à travers la multiplication des contrats locaux dans un grand nombre de domaines, à laquelle l'éducatif n'a pas échappé. Dans cette perspective, le contexte local dans lequel s'est construit le dispositif de Réussite éducative toulousain offre un espace ouvert et malléable permettant aux professionnels et aux acteurs locaux de réinterpréter, de traduire, voire de distordre, les missions et les modes d'intervention du dispositif, et par-là des acteurs qui en ont la charge. Le processus de structuration du dispositif que nous avons observé est très largement déterminé par la traduction locale qui en a été faite par les acteurs socioéducatifs du territoire (1).

Et nous allons voir que le cadre même du dispositif local étudié offre d'importantes marges de manœuvre et d'interprétation, permettant ainsi aux acteurs de la Réussite éducative de réinterpréter non seulement leurs missions, mais de s'engager de façon relativement autonome dans la construction de leur activité et de leurs modes d'intervention. Et nous allons retrouver, à travers l'analyse de l'action des coordinateurs et des intervenants de Réussite éducative, un certain nombre de traits communs avec les nouveaux intervenants sociaux, les nouvelles professionnalités du social, qui se sont développés ces dernières décennies, notamment dans le champ de la médiation. Ces dernières se caractérisent par des modalités d'intervention, des

²⁷⁵ Ingrid Voléry, 2008, *op. cit.*, p. 9.

²⁷⁶ Ingrid Voléry, 2005, *op. cit.*

compétences, particulières, marquées par une forte malléabilité et adaptabilité, ainsi que par des compétences relationnelles importantes, qui viennent bouleverser celles du travail social « traditionnel » (2).

D'une manière générale, il s'agit ici de rendre compte des activités de travail encadrées par l'État en nous intéressant aux processus par lesquels ces professionnels parviennent à s'inscrire dans la division du travail, à construire eux-mêmes leur activité et à stabiliser leur place dans le système d'acteurs local. Et nous allons voir que, loin de se constituer en autonomie par rapport aux autres métiers du social, c'est par des liens de dépendance avec les professionnels locaux et par la flexibilité de leurs modes d'intervention qu'ils vont trouver leur stabilité et leur légitimité. Nous nous situons donc ici dans le prolongement des réflexions actuelles autour des liens entre légitimité professionnelle et action publique²⁷⁷. En effet, nos analyses montrent que la légitimité des coordinateurs de Réussite éducative ne relève pas d'une action publique régulatrice, contrairement par exemple aux médiateurs familiaux²⁷⁸, mais de leur capacité à s'inscrire dans des formes d'actions réciproques locales qu'ils tentent de stabiliser. À travers l'analyse du processus d'intégration des acteurs de la Réussite éducative dans le système d'acteurs local, il s'agira de montrer plus largement comment l'État, par le développement de ces nouveaux métiers, aux missions et aux cadres fortement indéterminés, participe d'une forme d'institutionnalisation de variables d'ajustements dans le système local de prise en charge sociale (3).

I/ 1. Un espace ouvert aux marges de manœuvre et d'interprétation importantes dans la structuration même du dispositif

A travers la présentation du dispositif de Réussite éducative, à la fois dans sa construction théorique globale et son opérationnalisation au niveau local, nous avons déjà pu mettre en avant combien cette politique publique offrait des marges de manœuvre importantes aux acteurs des territoires concernant sa mise en œuvre. Pour autant, la manière dont la Réussite éducative est pensée, construite et organisée par les responsables locaux doit déterminer les objectifs, les missions, les modes d'intervention, mais aussi les publics, que l'on va lui

²⁷⁷ Pierre Doray, Johanne Collin et Shanoussa Aubin-Horth, « L'Etat et l'émergence des « Groupes professionnels » », *The Canadian Journal of Sociology*, vol. 29 / 1, 2004, p. 83-110. Xavier Engels, Matthieu Hély, Aurélie Peyrin[et al.], *De l'intérêt général à l'utilité sociale : la reconfiguration de l'action publique entre État, associations et participation citoyenne*, Paris, l'Harmattan, 2006, 280 p., (« Logiques sociales »). Thomas Le Bianic et Antoine Vion, *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, 2008, 347 p., (« Droit et société », 48).

²⁷⁸ Benoit Bastard, *Les démarieurs : enquête sur les nouvelles pratiques du divorce*, Paris, La Découverte, 2002, 194 p., (« Alternatives sociales »).

assigner. Selon les arrangements politiques et les choix stratégiques localement opérés, le dispositif pourra prendre une coloration, une direction, plus ou moins différente, même si, bien évidemment, un certain nombre de cadres et de prérogatives nationales sont à respecter. À Toulouse, le contexte dans lequel a été mis en place la Réussite éducative semble se caractériser par différents éléments qui vont, non pas baliser et définir *a priori* la teneur de ce dispositif, mais au contraire accentuer l'indétermination et les marges d'interprétation de cette politique constitutive. En effet, l'absence de formalisation du partenariat interinstitutionnel, au niveau hiérarchique, comme le choix de déléguer la gestion et de la mise en œuvre des parcours individualisés à une association, vont participer à renforcer à la fois l'indétermination, le flottement, mais aussi la malléabilité des modes et marges d'intervention de ce dispositif au niveau local, offrant un espace d'action largement ouvert (1.1). En conséquence, les acteurs du dispositif de l'association Prism, vont se retrouver dans une situation où leurs cadres d'intervention comme leurs missions vont s'avérer empreints de fortes incertitudes (1.2). Le contexte et la configuration même du dispositif toulousain vont ouvrir un large espace de réinterprétation de ses missions et de ses cadres par rapport aux prescriptions des textes nationaux officiels.

I/ 1.1. Un contexte local qui permet d'importantes marges de manœuvre et une forte malléabilité du dispositif

Que ce soit au niveau décisionnel ou exécutif, la configuration locale de la Réussite éducative est marquée par un contexte flou qui autorise une importante liberté de manœuvre et d'interprétation.

Tout d'abord, malgré l'établissement d'une instance de pilotage partenariale, le dispositif toulousain reste fortement marqué par la faiblesse des arrangements institutionnels et politiques qui ont eu cours lors de sa mise en œuvre au niveau local. En conséquence, dès son lancement, le comité de pilotage, instance obligatoire au regard des textes officiels, apparaît comme une scène réitérant la lutte des places entre les différentes institutions partenaires, mais sans avoir une réelle capacité d'influence sur la structuration même du dispositif. Le comité de pilotage semble davantage être un espace d'affrontements institutionnels, voire idéologiques, qu'une instance décisionnaire et coercitive.

Le premier comité de pilotage de Réussite Éducative, réuni en juin 2006, était bien évidemment particulier, dans le sens où il initiait le démarrage des parcours individualisés de Réussite Éducative sur la ville. Il avait ainsi pour objectif de présenter les modalités de mise

en œuvre de l'équipe pluridisciplinaire et d'examiner les actions proposées pour 2006²⁷⁹. Puis, chaque année, en général au mois de mars, avait lieu le comité de pilotage annuel du dispositif où il s'agissait, dans un premier temps, de présenter et de mettre en discussion le bilan des actions, individuelles et collectives, menées dans le cadre de la Réussite éducative, et dans un second temps de présenter et de valider le projet proposé pour l'année suivante. Le bilan et le projet étaient synthétisés dans des documents, élaborés par la chargée de mission responsable du dispositif au sein du service Mission Développement Social de la municipalité, en lien étroit avec Prism s'agissant des parcours individualisés, et diffusés lors de la réunion à l'ensemble des membres du comité de pilotage.

Dans le cadre de cette recherche nous avons pu assister aux comités de pilotage ayant eu lieu en 2008 et 2009²⁸⁰. Lors de ces derniers, les réunions ont eu pour principal objectif de faire part aux partenaires du bilan des actions engagées et de permettre à chacun de demander des précisions, de donner un avis sur le travail effectué, mais également de proposer des perspectives de travail. Cela étant dit, nous n'avons pas observé une influence majeure des échanges qui ont eu cours lors des comités de pilotage sur l'action développée par la municipalité, notamment sur les cadres d'intervention et les missions données à l'association Prism.

D'une manière générale, le comité de pilotage est apparu davantage comme une instance de contrôle de l'utilisation des fonds publics alloués au dispositif permettant de veiller à la mise en œuvre des actions inscrites dans le programme et au respect des cadres nationaux. Ainsi, il pouvait être rappelé à la municipalité son obligation de respecter un certain nombre de critères et de cadres prédéfinis par la DIV ou l'Acsé concernant le dispositif. Pour exemple, à plusieurs reprises lors de ces comités de pilotage, les responsables de la préfecture ont souligné l'importance d'intervenir de manière plus importante auprès des publics résidants dans les quartiers prioritaires de la ville, renvoyant ainsi aux orientations nationales de l'État. En conséquence, il a été demandé à la municipalité, et indirectement à l'association Prism, d'être davantage attentives à ce critère de sélection du public et de garantir une place prépondérante à ce public dans le cadre des parcours de Réussite éducative mis en œuvre. Toutefois, nous n'avons observé qu'un faible impact des échanges engagés lors des comités de pilotage sur le fonctionnement même et les objectifs assignés au dispositif, notamment dans le cadre de son volet d'actions individualisées menées par Prism. La municipalité et son

²⁷⁹ Nous reprenons ici les termes de l'ordre du jour du comité de pilotage du 28 juin 2006.

²⁸⁰ Ce projet de recherche, en partenariat avec l'association PRISM, n'ayant été construit qu'en septembre 2007 et débuté en février 2008, nous n'avons pas assisté au comité de pilotage de 2007.

prestataire « gardent la main » sur le dispositif, et l'instance du comité de pilotage ne semble avoir qu'un faible pouvoir sur son fonctionnement opérationnel. Si ses missions sont formellement prescrites dans les textes, la réalité des comités de pilotage observée nous est apparue quelque peu différente.

Par contre, ce qui est frappant lors de ces réunions institutionnelles c'est la manière dont les positionnements de chacun dans le système, les rapports de force, la lutte des places, sont réitérés de manière presque théâtrale. Le comité de pilotage apparaît comme une scène où les enjeux et les tensions interinstitutionnels ressurgissent, où chaque institution joue son rôle dans le jeu socioéducatif local. Chacun tente ainsi d'imposer sa légitimité sur tel ou tel domaine, de faire valoir son positionnement, et tente de faire fléchir le dispositif en sa faveur. Cela est particulièrement flagrant s'agissant du Conseil général et de l'Éducation nationale.

Concernant le premier, lors de chacun des comités de pilotage auxquels nous avons pu assister, son représentant a rappelé la place et la vision du département vis-à-vis de la Réussite éducative autour de deux arguments principaux : la prédominance du droit commun sur le dispositif et la nécessité d'obtenir l'accord parental écrit. Et ces positionnements avaient été déjà mentionnés dès le lancement du dispositif en 2006.

« [Le Conseil Général] confirme l'intérêt de ce dispositif pour le Conseil Général s'il s'inscrit réellement au-delà du droit commun et en cohérence avec celui-ci. (...) Le Conseil Général souhaite que l'EPRE travaille sur le lien dans la construction des parcours entre professionnels plutôt que sur la coordination. Il réaffirme l'importance de l'accord de la famille comme préalable à toute action ». (Extrait du Compte Rendu du comité de pilotage du 28 juin 2006, Mairie de Toulouse)

De cette manière le Conseil général tente d'attirer l'attention sur le risque de superposition existant avec ses champs d'intervention (notamment l'action sociale et la prévention de la délinquance), mais également sur l'importance du cadre déontologique dans lequel doit s'inscrire le dispositif. Sur ce dernier point, l'institution départementale a également rappelé à de nombreuses reprises la difficulté pour les travailleurs sociaux d'échanger des informations sur les familles avec des professionnels qui ne partagent pas les mêmes cadres déontologiques et professionnels. Nous l'avons souligné à plusieurs reprises, cela reste un point d'achoppement récurrent dans la coopération avec le travail social dans le cadre de ce type de dispositif à l'approche individualisée. Malgré l'ancrage et la répétition de ces positionnements de la part du Conseil général, cela n'a pas influencé de façon majeure la structuration du dispositif mise en place par la municipalité qui a conservé le même mode de fonctionnement durant les trois premières années.

Du côté de l'Éducation nationale, il s'agissait le plus souvent de mettre en avant l'intérêt de favoriser une intervention qui réponde à ses propres besoins, notamment en matière de dispositifs spécifiques et de personnel. Le projet de Réussite Éducative toulousain ayant été élaboré localement en lien étroit avec l'Inspection Académique et étant largement adossé à l'école, un certain nombre d'actions collectives inscrites dans le programme toulousain étaient menées par l'Éducation nationale. Dans le cadre des parcours individualisés de Réussite Éducative, des demandes ont également émergé afin de répondre aux besoins de l'institution scolaire (ex : le financement de postes de personnel référent de l'EPRE, la mise à disposition de personnel pour pallier le manque d'Auxiliaire de Vie Scolaire). On voit bien ici comment l'institution scolaire, comme celle départementale, tente d'influencer le dispositif en sa faveur.

Le comité de pilotage est avant tout une forme d'arène où sont réitérées les positions de chacun, mais son pouvoir de coercition reste relativement restreint sur l'opérationnalisation du dispositif. En conséquence, les institutions partenaires n'ont qu'un poids limité sur la construction du dispositif. Cela est lié à la difficulté rencontrée par la municipalité pour construire des arrangements locaux, pour trouver des compromis au niveau hiérarchique afin de penser et d'élaborer collectivement des modes de partenariat sur le terrain. Cela transparaît pleinement dans l'observation du processus de réception marqué par de fortes réticences de la part des professionnels de terrain locaux. En effet, comme il n'existe pas d'accords formels, négociés en amont, entre les responsables institutionnels locaux quant à la manière dont les professionnels socioéducatifs (directeurs d'écoles, assistantes sociales...) allaient pouvoir concrètement travailler avec les acteurs du dispositif, sa mise en œuvre s'est avérée complexe. Ce contexte politico-institutionnel local spécifique a favorisé le flottement et l'indétermination du dispositif à ses débuts, et par-là une action publique marquée par d'importantes marges de manœuvre et un large espace d'interprétation, de traduction, par les acteurs de terrain.

Cela a été encore accentué par le choix de la municipalité de déléguer la mise en œuvre des parcours individualisés de Réussite éducative, axe majeur du dispositif, à une association locale. Rappelons par ailleurs que cette configuration locale est très spécifique au territoire toulousain, la plupart des collectivités qui ont mis en œuvre le dispositif de Réussite éducative ayant opté pour une gestion directe, en interne, au sein de services municipaux ou intercommunaux. De la même manière, le fait que la ville de Toulouse ait pris la décision de couvrir l'ensemble du territoire communal plutôt que de se centrer sur les quartiers

prioritaires et les établissements scolaires classés en ZEP relève d'une configuration locale quelque peu éloignée des cadres prescrits dans les textes officiels. La manière dont la Réussite éducative a été construite au niveau local témoigne d'une distance avec le modèle théorique élaboré par l'État, d'une forme de réappropriation par les acteurs locaux qui aboutit à un dispositif pensé de façon relativement déviante en regard de ses cadres généraux.

La délégation de la gestion et de la mise en œuvre des parcours individualisés de Réussite éducative, au delà de la neutralisation d'un certain nombre d'enjeux institutionnels que nous avons déjà soulignés, permet une mise à distance de l'action à travers un contrôle limité et de fortes marges de manœuvre dans la structuration, mais aussi la construction du sens, de cette politique publique. En effet, le prestataire, Prism, bénéficie d'une grande autonomie dans sa manière de la concevoir et de la mettre en œuvre, dans le sens où ses membres ne sont pas soumis à un contrôle permanent de la part de la mairie ou des autres institutions partenaires. Ils n'ont pas sans cesse à rendre des comptes sur leur activité, même s'ils doivent fournir au moins une fois par an, dans le cadre du comité de pilotage, un bilan de leurs actions concernant les accompagnements mis en œuvre auprès des familles. Bien évidemment, certains aspects du dispositif sont discutés avec la municipalité (acceptation de demandes d'Auxiliaires de Vie Scolaire par les écoles, modalités de partenariat avec les associations conventionnées avec la municipalité dans le cadre du dispositif par exemple), par le biais de la chargée de mission mandatée sur ce projet. Mais il est aussi attendu du prestataire qu'il soit une force de proposition, une aide à la décision, concernant l'animation et le pilotage du dispositif. Cela fait partie des missions qui lui ont été attribuées dans le cadre du marché public contracté avec la mairie. Ce double positionnement de co-pilote et de maître d'œuvre du dispositif garantit à Prism une autonomie et une liberté d'action dans la conduite de ses missions. La faible logique hiérarchique dans l'encadrement de la prestation, comme l'absence de réunions de régulation, de supervision, avec la municipalité et les institutions partenaires, participent à accentuer les marges de manœuvre et la relative indépendance dont bénéficient le prestataire, et par-là, les acteurs du dispositif. En conséquence, la régulation et la supervision des interventions développées dans le cadre du dispositif sont réalisées en interne de l'association Prism. Se tiennent, en effet, des réunions régulières entre les coordinateurs autour des suivis dont ils ont la charge, les types de propositions d'actions possibles ou encore les modes de partenariat qu'ils établissent sur le terrain, mais également avec les intervenants qui effectuent les accompagnements personnalisés auprès des enfants et/ou de leurs parents afin d'échanger sur leurs pratiques, leurs difficultés, leurs positionnements professionnels, etc. Une grande autonomie leur est donc laissée dans la

construction et le déroulement de l'action. Ils peuvent ainsi agir comme ils l'entendent. Le fait que la municipalité ait choisi de déléguer ce dispositif à un tiers est un élément particulièrement structurant de la manière dont s'est développée cette politique publique, accentuant les marges de manœuvre offertes par le dispositif et ouvrant un large espace de réinterprétation de ses missions, de ses modalités d'intervention, de son sens, par les professionnels locaux.

Mais ce « laisser-faire » n'est pas sans poser de difficultés. En effet, l'absence d'accord hiérarchique entre les différentes institutions concernées, notamment sur l'opérationnalisation du partenariat de terrain, la distance que prend volontairement la municipalité avec la mise en œuvre de l'action, ne favorise pas la légitimation des acteurs du dispositif sur le terrain, complexifiant ainsi la coopération avec les autres professionnels socioéducatifs du territoire. D'autre part, cette configuration crée un climat d'incertitudes et accentue le flou dont est déjà porteur ce dispositif, ce qui ne facilite pas la définition et la construction de l'activité que doivent développer les acteurs de la Réussite éducative, ni leur inscription dans le système d'action local.

Si le contexte politique et les choix stratégiques qui ont caractérisé la mise en place de ce dispositif sur le territoire toulousain créent les conditions d'une forte malléabilité et flexibilité dans sa structuration, comme dans son contenu, c'est aussi une source d'indétermination et d'incertitude pour les acteurs chargés de le mettre en œuvre.

I/ 1.2. Les acteurs de la Réussite éducative, des professionnels aux cadres et aux missions à la fois flous et indéterminés : un contexte propice à l'auto-construction de leur activité

Les professionnels de l'association Prism engagés dans le dispositif, et en première ligne les médecins qui endossent ici le rôle de coordinateurs territoriaux de Réussite éducative, se trouvent, au lancement de la démarche, confrontés au flou que recouvre non seulement le dispositif en soi, mais aussi l'activité professionnelle qu'ils sont censés y exercer.

Ils se retrouvent alors dans une situation relativement commune à celle de nombreux nouveaux intervenants sociaux qui ont vu le jour dans la pléthore de dispositifs créés par la Politique de la ville (médiateurs sociaux, adultes-relais...), ces nouveaux travailleurs du social devant faire face à une double indétermination, concernant leurs missions et leur public.

Ainsi, les tâches que les coordinateurs de Réussite éducative doivent exercer sont marquées par un manque de définition. Ils sont en effet appelés à accompagner, de manière personnalisée et globale, des publics fragilisés en partenariat avec les institutions scolaires, sociales, éducatives et sanitaires. Au regard de l'imprécision de leurs missions, les nouveaux recrutés doivent alors inventer leur mode d'intervention en situation de travail²⁸¹. Leur public cible n'est également pas finement déterminé. Les critères de « sélection » du public sont en effet largement subjectifs et les difficultés auxquelles ce dispositif peut prétendre répondre sont aussi larges que floues.

À leur entrée sur le poste, les coordinateurs n'ont pas d'attributions claires et ils interviennent dans le « flou ».

« Mais de toute façon au début moi j'ai l'impression que personne ne savait trop où on allait, pour moi on était un peu dans un flou artistique... » [Coordinateur RE 1]

« Mais c'est vrai que beaucoup de personnes ne savaient pas en fait ce qu'on pouvait faire, à quoi servait la RE, parce qu'ils ne savaient pas toujours. Donc il fallait leur expliquer que la RE ce n'était pas ça, ça ou ça, mais qu'on allait en fait construire ensemble, tout ça. Mais c'est vrai que ce n'était pas toujours facile à comprendre parce que c'était très vaste, il y avait plein de possibilités, de propositions possibles. Et puis en plus il faut le dire, ce n'était pas clair, et même moi au début..., enfin au départ on pataugeait allègrement quand même, moi je ne comprenais même pas où j'allais, je l'avoue honnêtement. Au début on se demandait ce qu'on faisait, ce qu'on pouvait faire, mais vraiment. (...) Moi il m'a fallu un moment, il m'a fallu au moins la première année pour commencer à être un peu plus rôdé, à connaître aussi ce qu'on pouvait amener en plus, ça c'est sûr. » [Coordinateur accompagnements personnalisés RE]

La difficulté s'avère donc double. D'une part le coordinateur doit « penser » et construire lui-même une définition du dispositif et de ses potentialités, et d'autre part faire partager et informer les autres professionnels des capacités d'action et des objectifs du dispositif.

Il en est de même pour les intervenants recrutés pour accompagner certaines familles dans le cadre des parcours de Réussite éducative, qui n'avaient au départ qu'une vision partielle et brouillée du cadre dans lequel ils devaient prendre en charge les publics.

« Alors au début je ne pense pas avoir très bien compris comment ça fonctionnait. Bon on m'avait prévenu que c'était un dispositif pilote, enfin quelque chose de nouveau, donc bon je m'attendais à venir découvrir plein de choses. Mais je dois t'avouer que moi, du point de vue de ma pratique de psychologue qui débutait à ce moment-là, au début je me suis dis « aïe aïe aïe », on me demande d'aller intervenir à domicile... Je me disais « mais comment je vais faire ». Et puis on me proposait des missions qui étaient

²⁸¹ Voir notamment : Nicole Gadrey, Agnès Pelage, Pascal Roquet [et al.], « Les emplois jeunes de la médiation sociale : les effets de la fabrication des emplois sur la construction des activités de travail et des perspectives d'avenir professionnel », *VIIIe journées de sociologie du travail*, 21-23 juin, Aix-en-Provence, 2001. ; Gilles Jeannot, *Les métiers flous : travail et action publique*, Toulouse, Octarès, 2005, 166 p., (« Travail & activité humaine »).

extrêmement décalées avec l'idée que j'avais pu m'en faire et la manière dont on me l'avait enseigné. (...) Donc ça c'était compliqué, et puis après se saisir vraiment du dispositif pour en comprendre les tenants et les aboutissants. » [Psychologue intervenant RE]

Devant le flou dont ils sont porteurs, les coordinateurs doivent alors s'engager dans une démarche destinée à construire rapidement leur activité. La transformation de l'action sociale en « intervention sociale d'aide à la personne »²⁸², tout en accentuant la division du travail, exige ainsi des professionnels qu'ils s'adaptent et qu'ils sachent proposer, dans le cadre de chaque emploi, une réponse « sur-mesure » au problème social posé. Pour ce faire, l'intervenant ne peut se reposer sur des règles professionnelles précises. Il doit les inventer en coopération avec d'autres intervenants et se mettre d'accord au fur et à mesure de l'action et du déroulement de la prise en charge. En conséquence, les coordinateurs de Réussite éducative disposent d'une grande marge de manœuvre dans la construction de leur activité.

Une seconde indétermination concerne le public visé. Et elle est d'autant plus importante pour les coordinateurs de Réussite éducative que le public doit, selon la procédure donnée, être ciblé par les professionnels des institutions centrales de l'action socioéducative. Ces nouveaux professionnels n'ont donc au départ aucune maîtrise des critères d'éligibilité du public. Ce dispositif, comme la plupart des dispositifs d'accompagnement, transforme considérablement les modes de catégorisation des publics²⁸³. L'impératif de proximité oblige en effet à se poser la question de la pertinence des critères qui définissent le public. Mais le propre des politiques sociales, de l'emploi ou encore ici socioéducatives est justement de ne plus définir avec précision les publics visés. Le public est par conséquent de plus en plus souvent défini dans le cours de l'action. La difficulté à saisir, à identifier clairement le public visé par l'action, mais également sa place dans cette dernière, est un autre élément qui participe de la complexité pour les acteurs du dispositif à comprendre leurs missions et élaborer un mode d'intervention.

Les acteurs de la Réussite éducative, comme nombre de nouvelles professionnalités du social, sont traversés par de fortes indéterminations et incertitudes. Mais ce contexte est aussi pour eux l'occasion de construire eux-mêmes leur activité au regard des demandes émanant des autres professionnels socioéducatifs de terrain, de s'engager dans un processus de réinterprétation des cadres généraux du dispositif et de structuration de leurs cadres d'intervention.

²⁸² Conseil Supérieur de travail social, 1998, *op. cit.*

²⁸³ Pascale Pichon, « La construction des publics », in Jacques Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, 2005, (« Alternatives sociales »), p. 189-204.

L'univers des possibles ouvert par le dispositif tel qu'il a été construit localement vient déterminer en quelque sorte l'identité professionnelle même des acteurs qui le mettent en œuvre. Ainsi, malgré le flou qui entoure leurs missions et les réticences des professionnels socioéducatifs du territoire auxquelles ils vont être confrontés, les acteurs du dispositif vont tout de même trouver matière à s'employer, d'abord au regard de l'instrumentalisation dont ils vont être l'objet et qu'ils vont accepter (nous y reviendrons plus loin), mais également à travers une reconversion des espaces d'incertitudes, de potentialités, des marges de liberté, offerts par le dispositif lui-même, en compétences. Les capacités de ces professionnels, à combler l'indétermination de leurs missions, à créer eux-mêmes le contenu de leur intervention, à élaborer des modalités de travail, deviennent alors essentielles et constitutives de leur identité professionnelle. Au regard des importantes marges de manœuvres et capacités d'initiative dont ces acteurs bénéficient, la spécificité de ces professionnels va donc s'adosser à une forte malléabilité. Adaptabilité et flexibilité sont les principales compétences dont ils vont devoir faire preuve dans leur activité de travail. Et l'absence de supports sur lesquels s'appuyer pour accompagner les familles qui vont être orientées vers eux va les conduire à développer, mais aussi à faire valoir, principalement des compétences de l'ordre du relationnel et de la médiation. C'est ce qui explique d'ailleurs en partie que la majorité des intervenants recrutés par Prism pour réaliser les accompagnements personnalisés soient de formation psychologue, considérés comme des professionnels de la relation. Mais pour les coordinateurs, qui sont avant tout médecins, même si leur métier d'appartenance repose sur la création d'une relation avec le « patient », ils vont aussi devoir s'attacher à optimiser des aptitudes personnelles afin de les convertir en compétences professionnelles.

Le contexte même dans lequel le dispositif toulousain a vu le jour a laissé la place à une large réinterprétation de ses missions par les professionnels locaux, ouvrant un espace de reconversion et de développement d'aptitudes, de compétences dans les registres de l'adaptation, de la relation, de la médiation. Or ces formes de compétences elles-mêmes offrent un large champ des possibles, un espace d'intervention très ouvert. Bien évidemment, nous allons voir que le recours à ce type de compétences n'est pas propre aux acteurs de la Réussite éducative étudiés ici, mais s'inscrit plutôt comme une particularité commune aux nouveaux métiers du social que l'on a vu apparaître et se répandre ces dernières décennies.

I/2. Un contexte d'action qui permet aux acteurs du dispositif de développer une forte malléabilité d'intervention adossée à une fonction de médiation et des compétences relationnelles centrales

Le secteur de l'intervention sociale, longtemps structuré autour d'intervenants sociaux « académiques », a été marqué par l'arrivée et le développement de nouveaux métiers du social, de nouvelles professionnalités, dont celles de la Réussite éducative sont une bonne illustration. On assiste ainsi aujourd'hui à une dissolution des métiers du social à travers l'émergence d'une diversité et d'une multiplicité d'intervenants sociaux qui ne s'inscrivent pas dans la tradition professionnelle du travail social. Ils interviennent notamment dans le champ de la médiation sociale, du soutien à la parentalité ou encore de l'accompagnement social.

La particularité de ces activités réside dans le fait qu'elles ne sont pas structurées autour de filières de formation et de conventions collectives établies. Il s'agit de *types* d'activité professionnelle que nous pouvons rattacher aux « professionnels de la relation »²⁸⁴, mais aussi à la « médiation sociale ». Le terme de « professionnalité » nous semble être un cadre sémantique plus approprié, faisant référence davantage à l'exercice d'une activité, aux tâches et aux missions à accomplir, plutôt qu'aux dynamiques de professionnalisation. Nous ne nous plaçons donc pas ici dans la perspective de la sociologie française des groupes professionnels. Tout d'abord, parce que ces activités ne disposent ni de formations spécifiques, ni d'une reconnaissance officielle, permettant de les considérer comme liées à un groupe professionnel. Et les travaux réalisés, proposant une lecture de la « professionnalisation » de la médiation sociale²⁸⁵, ont bien mis en évidence le fait qu'il s'agissait d'une « professionnalisation inachevée »²⁸⁶ et que « les médiateurs sociaux ne se sont pas constitués en une profession légitime »²⁸⁷. Si elle offre un cadre de pensée stimulant pour analyser les processus de professionnalisation, cette perspective sociologique ne convient pas idéalement pour penser et mettre en évidence les mécanismes, les dynamiques par lesquels les acteurs de la médiation construisent et définissent leurs activités.

²⁸⁴ Lise Demailly, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et des activités professionnelles relationnelles*, Presse Universitaire de Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2008, 373 p.

²⁸⁵ Notamment : Didier Demazière, « Médiation et médiateurs sociaux : entre nomination et professionnalisation », *Formation Emploi*, n°86, 2004, p. 11-23. ; Didier Demazière et Agnès Pélagé, « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, vol. 1 / 7, 2001, p. 81-94. ; Sophie Divay, « La médiation sociale, une professionnalisation inachevée », in Sophie Divay (dir.), *Les métiers de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 2005, (« Savoir, travail et société », 2), p. 101-125.

²⁸⁶ Sophie Divay, 2005, *op. cit.*

²⁸⁷ Didier Demazière, « Les médiateurs sociaux ne se sont pas constitués en une profession légitime », *La lettre de l'insertion par l'activité économique*, n°123, 2006, p. 1.

En effet, le cadre même dans lequel se déploie ces professionnalités, marqué par une forte indétermination quant aux missions qui leur incombent, laisse place à des modalités d'intervention et à la mobilisation de compétences particulières. Les acteurs de la Réussite éducative, qu'il s'agisse des coordinateurs ou des intervenants, témoignent pleinement des évolutions observées dans le champ du travail social, où nous avons assisté au passage du travail *sur* autrui au travail *avec* autrui (2.1), mais également à l'essor d'une politique de la relation dans laquelle les compétences relationnelles et de médiation apparaissent centrales (2.2). Le travail social s'est ainsi recomposé autour de nouvelles logiques d'action, de nouveaux types d'acteurs, qui appellent à la mobilisation de compétences particulières qui ouvrent un large champ des possibles dans le contenu même des missions et des interventions mises en œuvre auprès des publics.

I/ 2.1. Les acteurs de la Réussite éducative comme exemples illustratifs des nouvelles formes d'intervention sociale : du travail sur autrui au travail avec autrui, de la relation d'aide à l'aide relationnelle

La notion de « travailleur social » est aujourd'hui supplantée par celle d'« intervenant social », traduisant le passage de l'action sociale à l'intervention sociale, mais surtout rendant compte de l'évolution des métiers qui composent aujourd'hui le champ du travail social. Ce dernier se décline en effet aujourd'hui au singulier et les travailleurs sociaux se font tous, plus ou moins, médiateurs²⁸⁸. Et avec l'essor de la médiation, le terme d'« accompagnement » s'est répandu, devenant le mot d'ordre de la vaste nébuleuse des métiers du social.

Plus encore que des médiateurs, les intervenants sociaux deviennent des « accompagnateurs », conseillant et surveillant en même temps, indiquant le chemin à prendre, conciliant proximité et distance. Bien évidemment, la totalité de l'intervention sociale ne se déroule pas sur ce mode. Une part reste dans une logique de tutelle très ancienne, comme le secteur de l'enfance en danger. Mais une enquête de Delphine Serre²⁸⁹ montre comment, même dans ce secteur s'est également développé un nouveau langage, celui de la parentalité. Ainsi, à la suite d'un signalement ou pour le prévenir, de nouveaux dispositifs dits « de soutien à la parentalité » ont été créés. Le dispositif de Réussite éducative s'inscrit pleinement dans ces évolutions, où

²⁸⁸ Jacques Ion, *Le travail social au singulier*, Montrouge, Dunod, 1998, 152 p., (« Action sociale »).

²⁸⁹ Delphine Serre, *Les coulisses de l'état social : enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2009, 310 p., (« Cours et travaux »).

il s'agit pour les professionnels de prendre en compte la famille et ses problématiques dans leur ensemble, et d'appréhender les parents comme des acteurs.

Ils ne s'adressent plus à des « familles », encore moins à « des familles défavorisées » mais aux parents ordinaires, des « acteurs responsables »²⁹⁰. La Réussite Éducative s'apparente à bien des égards à un dispositif de soutien à la parentalité où il s'agit, notamment à travers les accompagnements réalisés dans et auprès des familles, de soutenir les parents dans leur fonction parentale.

« Moi je ne suis pas du tout un spécialiste de la parentalité, mais effectivement c'est présenté comme ça, parce qu'il y a quand même une grande part de notre travail qui consiste à conseiller, à soutenir, à écouter, à accompagner les parents des enfants que l'on suit. » [Psychologue intervenant RE]

« C'est vraiment rassurer les parents par rapport au fait qu'ils ont un rôle à jouer, qu'ils peuvent regarder ce que fait leur enfant, poser des questions sans forcément eux maîtriser le niveau du truc. Et puis demander à l'enfant de travailler de telle heure à telle heure, etc. donc c'est ça aussi, essayer de la rassurer par rapport à ça, les rendre actifs. (...) Donc effectivement il y a une part de conseil, on essaye de les revaloriser, de leur redonner un rôle, de leur faire entrevoir le fait que... enfin que si ils s'y mettent ça peut être bénéfique, donc qu'ils ont un rôle à jouer quoi. » [Psychologue intervenant RE]

Au-delà des interventions directes menées auprès des enfants (soutien scolaire, psychologique, accompagnement vers des activités de loisirs...), les acteurs de la Réussite Éducative développent très souvent un travail auprès du ou des parents de l'enfant. Dans ce cadre, il y a une part importante d'écoute, de conseil, où il ne s'agit pas seulement de soutenir la personne, le parent, mais également de l'orienter, de le guider dans ses choix éducatifs, tout en s'assurant que ce dernier prenne le chemin indiqué. Il faut également, dans une même dynamique, favoriser la responsabilisation et l'implication des individus, « les rendre actifs », dans l'accompagnement qui leur est proposé. Les intervenants sociaux doivent dans le même temps conseiller et surveiller, impliquant un positionnement qui oscille entre proximité et distance à l'usager, à l'individu.

« Enfin moi ça s'est toujours bien passé, j'ai toujours été bien accueilli, bon après j'essaie de rester discrète aussi, de ne pas être trop intrusive, donc ça joue aussi je pense la manière dont tu abordes les choses. Et puis voilà, moi j'attends que ça vienne, je ne leur pose pas plein de questions, j'attends qu'ils m'en parlent d'abord et puis après si je peux amener des choses ou faire le relais avec quelqu'un d'autre, je le fais, mais je ne force pas le truc quoi. » [Intervenant scolaire RE]

²⁹⁰ Frédérique Giuliani, « L'ordre pactisé de la relation d'accompagnement : analyse d'un dispositif de soutien à la parentalité », in Jacques Ion (dir.), *Travail social et « souffrance psychique »*, Paris, Dunod, 2005, (« Action sociale »), p. 125-159.

« Dans ce genre de dispositif, on trouve ce paradoxe, de faire du lien, mais pas trop. Faites du lien suffisamment pour orienter quand ils en ont besoin. » [Psychologue intervenant RE]

Tout l'enjeu consiste pour ces intervenants à créer une relation suffisamment proche du public afin de favoriser l'appropriation et l'acceptation des discours des professionnels, tout en conservant une certaine distance permettant d'orienter la situation vers d'autres intervenants. La professionnalité des intervenants sociaux consiste alors à mettre en forme une réalité problématique et contingente. Elle reflète bien cette nouvelle forme d'intervention sociale où la médiation et l'accompagnement sont à l'œuvre. À la différence du travailleur social qui « suivait son client », l'intervenant social accompagne les individus. Et ce travail d'accompagnement se traduit pour Isabelle Astier par le « passage de la notion de travail sur autrui à celle de travail avec autrui »²⁹¹. Ce qui est traduit ici c'est le surgissement de l'individu dans le traitement des problèmes sociaux. Il ne s'agit plus seulement de rendre conformes des individus fragilisés mais de satisfaire leurs besoins²⁹².

« Si tu veux moi, la manière dont j'ai été formé, sans demande tu n'interviens pas, sans demande de la personne, du sujet. Alors bien entendu ça c'est le cadre, après dans la réalité tu fais avec ce que tu as. Parce que bon pour formuler une demande il faut déjà une certaine capacité, il faut en être venu à faire un travail sur soi. Après quand on te demande d'intervenir, tu es bien obligé de faire un état des lieux, de voir un peu s'il y a une petite demande, parce que tu sais pertinemment de toute façon que... Mais pourquoi on travaille sur une demande, ce n'est pas juste la théorie que tu viens coller, c'est parce qu'on sait très bien que sans demande tu ne peux rien faire, rien ne va fonctionner, il faut quand même qu'il y ait une envie, un désir derrière. » [Psychologue intervenant RE]

Cette psychologue intervenant dans le cadre de la Réussite Éducative exprime très bien cette idée selon laquelle il ne s'agit pas seulement d'amener les individus à effectuer un travail sur eux-mêmes afin qu'ils se conforment aux normes et aux attentes sociales et institutionnelles, mais bien d'engager un travail à partir de l'individu, *avec* autrui, au regard de ses besoins, de ses demandes. Cette posture professionnelle consistant à partir de la demande du bénéficiaire pour construire l'intervention n'est pas propre aux psychologues ; on la retrouve également chez les travailleurs sociaux « traditionnels » comme les assistantes sociales ou les éducateurs. Cependant, il faut nuancer cette rhétorique de la pratique concrète de ces professionnels. En effet, même si la demande des individus est prise en compte, il n'empêche que les indicateurs, les grilles de lectures, utilisés par les professionnels pour apprécier les situations des personnes, s'appuient sur des critères institutionnels. Les besoins des individus

²⁹¹ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 55.

²⁹² Alexandra Euillet, « L'utilité sociale, une notion dérivée de celle d'intérêt général », *Revue de droit sanitaire et social*, n°38, 2002, p. 207-228.

participent de la construction de l'intervention, mais à partir de critères qui restent institutionnels.

D'autre part, si l'usager était d'une certaine manière défini dans le travail *sur* autrui, devant accepter, adhérer, voire se soumettre, à ce qui lui était proposé, le travail *avec* autrui, suppose, à l'inverse, un usager à la fois actif et indéterminé. Il se définit au cours de l'intervention sociale, dans une interaction avec un professionnel qui prend davantage la forme d'une relation que d'une rencontre. La relation d'aide s'impose comme l'alpha et l'oméga de la pratique²⁹³ : elle se transforme en aide relationnelle²⁹⁴.

Ainsi décrit, le travail social peut s'apparenter à un travail de « réchauffement du monde social »²⁹⁵. Il s'agit alors de maintenir les personnes afin d'éviter un nouveau décrochage. Ces individus sont mis dans une situation d'automaintenance. Comme le montrent les extraits d'entretiens suivants, les accompagnements mis en œuvre dans le cadre de la Réussite éducative auprès de ces familles fragilisées, défavorisées, de ces parents parfois en souffrance, dépassés ou « *en détresse* », ne visent pas forcément une transformation de la situation, ce qui nécessiterait un travail sur le long terme, une démarche éducative de longue haleine que ne permet pas le dispositif. Il s'agit davantage de soutenir ces individus ici et maintenant, de leur offrir une aide ponctuelle, une « *béquille* » sur laquelle s'appuyer, pour que les choses ne se dégradent pas davantage.

*« Je pense que quand la crise touche de plein fouet les parents, ou quand tu as des parents qui ont eu eux-mêmes de gros problèmes d'insertion socioprofessionnelle, qui sont passés par le chômage, qui sont eux-mêmes dévalorisés, je pense que là ça peut avoir des conséquences, et sur les enfants notamment. (...) D'une manière et d'une autre, et nous **on sera toujours les tampons de quelque chose**..., on participe à garantir quelque part la paix sociale, enfin on empêche quelque part la révolution ! Parce que je pense qu'il y a plein de situations où **en fait on a retardé des crises**. Mais ça sert à quelque chose, ça veut dire qu'à des moments on peut apaiser, on peut soutenir, on peut faire en sorte que ça tienne, mais il y aurait eu les crises un peu plus tard, **on a retardé des trucs**. »* [Coordinateur accompagnements personnalisés RE]

*« Avec ce papa c'est vraiment tellement d'un accompagnement au quotidien dont il aurait besoin que j'ai l'impression que **c'est plus une béquille en fait, que vraiment un soutien social**. Lui c'est quelqu'un qui se saisit très bien de tout ce qu'on lui donne parce qu'il est demandeur. (...) Mais parce que c'est un homme qui est assez seul je crois, donc je pense qu'il a besoin de parler, il a vraiment besoin de soutien, mais même juste d'une*

²⁹³ Jacques Ion, 1998, *op. cit.*

²⁹⁴ Bertrand Ravon et Christian Laval, « Relation d'aide ou aide à la relation ? », in Jacques Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, 2005, (« Alternatives sociales »), p. 235-250.

²⁹⁵ Bertrand Ravon, « Réchauffer le monde. Travail relationnel et exigence de symétrie : l'exemple des Camions du cœur », *Empan*, vol. 4 / 68, 2007, p. 123-129.

présence, ce n'est pas forcément un soutien psy en soi, lui il a simplement besoin de quelqu'un à qui parler, juste évacuer ce qu'il a. » [Psychologue intervenant RE]

« Quand tu sens des gens dans une très forte détresse, et puis tu te dis qu'ils n'ont accroché qu'à ça, et que le reste s'effondre et qu'il n'y a que de l'effondrement, pfff, c'est dur. Alors ce n'est pas que tu te sens surpuissant ou que tu te sens..., parce que je savais bien que je ne faisais rien d'extraordinaire avec cette maman, je le savais, je n'étais pas dupe, mais tu sentais qu'il n'y avait que ça où ça accrochait un petit peu. Et tu te dis que s'il n'y a pas cette petite chose, il n'y a absolument rien. » [Psychologue intervenant RE]

L'enjeu ne consiste pas à transformer positivement la situation, mais plutôt à la maintenir et à éviter sa détérioration, dans l'attente qu'une autre forme de prise en charge prenne le relais, voire que l'individu s'en sorte par lui même.

En d'autres termes, ce qui est recherché n'est plus la perfectibilité, visée par l'intervention sociale « classique » à travers une démarche qui consistait à faire rejoindre la norme, mais le « réaccordement » de l'individu dans le temps présent. En effet, selon Jacques Ion, le sujet de l'intervention sociale n'est plus considéré comme un « je inachevé », susceptible d'éducation, mais comme un « je désaccordé », relevant avant tout d'un travail de reliaison²⁹⁶.

« Parce qu'il manque quelque chose qui va faire que les professionnels qui ont orienté ne vont pas forcément se démerder pour ré-expliquer, prendre le temps que nous on a pris avec plein de familles pour les ré-accompagner aussi. Moi je me suis aperçu qu'il y a plein de familles qui étaient complètement larguées par rapport à ce qu'on leur avait proposé, qui ne comprenaient rien. » [Coordinateur accompagnements personnalisés RE]

Dans cette perspective, le travail de transformation de l'individu passe au second plan, quand il ne disparaît pas. Il s'agit davantage de révéler l'individu à lui-même et dans son environnement relationnel. C'est pourquoi la thématique de l'accompagnement est si présente aujourd'hui dans le travail social, nécessitant une mobilisation accrue des ressources personnelles et relationnelles des professionnels.

À bien des égards, le dispositif de Réussite éducative reflète tout à fait les transformations actuelles de l'intervention sociale, mais également les mutations de l'action publique d'une manière plus générale. Il s'adosse à des mécanismes typiques des politiques sociales actuelles : territorialisation, individualisation, activation. Et le cadre et le mode d'intervention dans lequel les acteurs ici étudiés se trouvent, à la fois flou, malléable et ouvert, leur permet de trouver à s'employer, à construire leur utilité et leur place dans le système d'acteurs local à travers le développement de modalités d'intervention adossées aux registres de la médiation,

²⁹⁶ Jacques Ion, 2010, *op. cit.*, p. 77.

de l'accompagnement, du travail sur soi, mais aussi de l'autonomie et de la responsabilité. De la même manière, la polyvalence, l'adaptabilité, la flexibilité et les capacités relationnelles deviennent les principales compétences requises pour les acteurs de la Réussite Éducative qui apparaissent comme des professionnels, non seulement de la relation, mais aussi de la médiation.

I/ 2.2. Des compétences relationnelles et de médiation centrales : vers une politique de la relation ?

La relation et la médiation innervent l'ensemble des dispositifs d'intervention sociale. Il ne s'agit plus de défendre la cause de tel ou tel individu marginalisé mais de transformer les normes des institutions pour les rendre acceptables et produire de la confiance de la part des populations²⁹⁷.

Faute de ressorts et de ressources techniques sur lesquelles s'appuyer pour répondre aux problématiques des publics, et ce dispositif se situant à l'interstice des institutions socioéducatives traditionnelles, une grande part de l'intervention des acteurs de la Réussite Éducative s'appuie principalement sur la construction d'une relation de confiance avec les publics bénéficiaires. Que ce soit auprès des enfants pris en charge ou de leurs parents, l'accompagnement mis en œuvre vise à établir un espace relationnel permettant d'être à l'écoute de l'individu, de le soutenir, de le rassurer, de l'encourager, tout en lui permettant d'investir cet espace, cet accompagnement, afin qu'il modifie son comportement, sa pratique.

« Mais si on met quelqu'un à la maison c'est que au-delà du soutien individuel, quelque fois c'est parce que le gamin est flippé sur le collectif et que ça ne l'aide pas, et puis qu'on se dit qu'une relation duale ça va aussi le rassurer, le remotiver, etc., voilà, parce que sur le CLAS il n'y a pas toujours quelqu'un qui va te dire que c'est bien, te rassurer, t'encourager, etc. » [Psychologue intervenant RE]

« Que l'enfant comprenne qu'il y avait certes un travail qui était fait en lien avec le collège, en lien avec sa mère, mais que ça restait un espace pour lui et qu'il s'y sente suffisamment en confiance pour pouvoir s'investir. » [Psychologue intervenant RE]

« C'est essentiellement de la discussion avec le papa. Lui, il est demandeur. Et mon enjeu à moi c'est de faire du lien. (...) Mais de toute façon ce n'est que de la relation à l'autre. Et puis en psycho tu travailles avec l'autre, donc tu es obligé d'être dans la relation, ce n'est pas un métier où tu es derrière un bureau, c'est de l'humain. » [Psychologue intervenant RE]

²⁹⁷ Jacques Donzelot et Joël Roman, 1998, *op. cit.*, p. 13-14.

*« Après quand même tu cernes la personnalité du gamin, bon tu vois qu'il fait un peu d'effort avec toi parce que tu viens et tout, et puis **tu essaies d'établir une bonne relation** pour qu'il n'ait pas trop envie de te faire chier non plus. (...) Mais les parents aussi attendent beaucoup de nous en fait, et surtout dans cette famille ils attendaient beaucoup de moi, et pas que du soutien solaire, parce que je suis là aussi pour discuter avec eux, avec les parents, les enfants, enfin **créer du lien**. »* [Intervenant scolaire RE]

A travers la relation qui se crée entre le professionnel et la personne, il ne s'agit pas seulement d'engager un travail *sur* l'individu, mais aussi *avec* l'individu. Et le cadre offert par le dispositif de Réussite Éducative semble propice à cette forme d'intervention sociale. D'abord la configuration même du dispositif toulousain laisse des marges de manœuvre importantes à ses protagonistes et leur ouvre des perspectives d'action à travers la relation de proximité qui leur est permise avec les familles. En effet, le professionnel intervient le plus souvent au domicile des familles, au sein de la sphère privée, lui permettant d'être au plus près du public. Ensuite l'accompagnement est individualisé, personnalisé, et se déroule dans une forme de relation duale dans laquelle l'individu bénéficiaire est placé au centre. Tout ceci favorise la reconnaissance individuelle à travers la création d'un lien particulier avec le professionnel. Et si, dans le cadre de cette « aide relationnelle », c'est une transformation, voire une normalisation, des pratiques des individus, mais aussi de leurs subjectivités, qui est recherchée, il s'agit aussi de leur faire accepter les attentes sociales et institutionnelles qui leur sont adressées, notamment par l'école. Car nombre des situations orientées vers le dispositif concernent des enfants qui présentent des problématiques scolaires, mais également des parents qui sont en tension, voire en conflit, avec l'institution scolaire.

Les acteurs de la Réussite Éducative ont une fonction importante de médiation dans le cadre des accompagnements qu'ils mènent, que ce soit entre la famille et l'institution, ou au sein même de la famille.

*« De toute façon moi je crois qu'on a un fort rôle de médiation quand même. (...) Et ce travail de médiation tu peux aussi le faire juste en discutant avec les parents, sur notamment l'école, etc. Mais c'est un peu la même chose que quand il y a des querelles entre les deux parents, le travail de médiation peut se faire aussi là et ce n'est pas forcément en présence des deux parties. (...) C'est clair que **la médiation est quand même au centre du dispositif**. Ça peut être la médiation entre les membres de la famille et une institution, entre la famille et l'Éducation nationale notamment. Et puis on est sur des problématiques sociales aussi, il ne faut pas l'oublier, donc à partir du moment où tu agis sur le social, tu fais un travail de médiation. »* [Psychologue intervenant RE]

*« Il y a toujours des interstices temporels, et aussi des interstices dans l'espace qui font qu'il y a toujours un mot avec la maman. C'est autour du lien qu'elle peut avoir avec le collège, elle me dit j'ai reçu un papier pour me demander le passage en cinquième, des choses comme ça. (...) Mais il y très souvent **a un rapport d'institution à institution avec au milieu l'usager**. »* [Psychologue intervenant RE]

De manière générale, tout intervenant social est aujourd'hui, de façon plus ou moins centrale dans son emploi, un médiateur. Il doit inventer et construire des modalités de médiation entre institutions et populations. L'activité repose alors sur la capacité à coordonner, à produire de l'accord, à traiter les conflits, à faire circuler l'information, à être au plus près des usagers. L'art de mettre en relation, de faire des liens, de créer de la confiance, est donc devenu une qualité première dont doivent se prévaloir un nombre de plus en plus important de professionnels. Ces compétences relationnelles, subjectives, qui doivent être mobilisées dans l'action de médiation, sont « en quelque sorte détachées des métiers traditionnels qui avaient l'avantage - ou l'inconvénient - d'être identifiés dans une profession, des qualifications, l'histoire d'un métier, des grilles de salaires, des conventions collectives »²⁹⁸.

Les nouveaux intervenants sociaux, les médiateurs, ne sont pas dotés de qualifications en médiation, mais ils doivent faire preuve d'aptitudes et de compétences multiples et variées. La nouvelle figure de l'intervenant social doit conjuguer polyvalence, autonomie, réactivité, mobilité, disponibilité, flexibilité, et témoigner d'un engagement professionnel et personnel sans faille. En d'autres termes il doit s'adapter, être malléable pour passer d'un univers à l'autre, d'une situation à l'autre. L'adaptabilité, c'est « la capacité à traiter sa propre personne à la façon d'un texte que l'on pourrait traduire dans différentes langues »²⁹⁹. Les qualités personnelles deviennent ainsi centrales dans la pratique professionnelle. Et si le fait d'être de formation psychologue pour nombre des intervenants de la Réussite Éducative est un atout en termes de compétences professionnelles, cela n'empêche pas que les compétences personnelles soient aussi mobilisées.

« [Le fait que tu aies une formation en psycho, ça t'a aidé ?] *Oui, je pense que ça peut aider, au niveau de l'écoute, savoir entendre les choses, bon pas forcément apporter une réponse, mais entendre déjà seulement les choses, c'est bien. La patience aussi. Mais je crois qu'il y a quand même un peu de personnel là-dedans. Parce qu'on est quand même face à des situations parfois compliquées, dures, et puis d'une situation à l'autre ça peut être très différent, parfois on est plus sur le scolaire, d'autre fois sur l'éducatif ou le psychologique... Donc sûrement que ça doit aider, à voir s'il n'y a pas un problème autre.* » [Psychologue intervenant RE]

« [Mais pour toi le fait d'avoir une formation de psy, c'est un atout dans ces cas-là ?] *Je pense que ça peut un peu jouer, mais c'est surtout une question de personnalité. Parce même avant de faire mes études de psy, j'ai toujours été comme ça en fait, toujours dans l'aide à l'autre, l'écoute active, le soutien, donc du coup ce n'est pas quelque chose que j'ai acquis, c'est quelque chose que j'ai en moi. (...) Disons que l'acquisition des*

²⁹⁸ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 52.

²⁹⁹ Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, p. 560.

connaissances a permis de conforter ces compétences personnelles. Ça a permis déjà de les professionnaliser. » [Psychologue intervenant RE]

Mais ce qui importe, c'est d'abord la compétence à identifier « de quoi est faite » la situation, c'est à dire la capacité à élaborer un diagnostic, à problématiser la situation, puis à activer et mobiliser les propriétés, les aptitudes, qu'elle exige de soi, afin de trouver des modes d'actions et des réponses ajustés à sa singularité.

*« Disons que je vais essayer de laisser entendre des choses mais je vais plutôt faire en sorte **d'amener la personne à la réflexion, sur le chemin de la réflexion**, pour qu'elle essaie de s'en saisir. Après quand je sens que vraiment ça ne va pas et qu'ils sont vraiment à côté de la plaque, je vais quand même essayer de leur faire entendre des choses de façon un peu plus directive, mais... Il y a conseil et conseil si tu veux. Le conseil tu peux l'amener en essayant de mettre la personne au travail, et moi si tu veux mon but c'est ça, c'est mettre la personne au travail. Si tu veux, mon postulat il est là, comment essayer de faire en sorte que la personne essaie de revenir vers elle-même, revienne vers sa propre réflexion, dans la mesure où elle le peut bien sûr. Enfin **tu fais vraiment par rapport aux ressources de chacun**, donc c'est vraiment à adapter en fonction de ce que tu as. » [Psychologue intervenant RE]*

A travers cette citation on voit bien comment l'accompagnement vise à évaluer la situation en elle-même, mais également les capacités, les ressources de l'individu pour s'engager dans un travail sur soi. Cette manière d'intervenir s'adosse clairement au référentiel psychologique de ce professionnel, mais au regard de l'essor de l'intervention sociale se déroulant sur ce mode, certains y voient une forme de psychologisation de cette dernière, voire de la société dans son ensemble³⁰⁰.

S'observe également à travers la Réussite Éducative, comme d'autres dispositifs d'insertion sociale et d'accompagnement personnalisé, le développement d'une intervention sociale qui se veut flexible et adaptable, tant dans la forme, les capacités de réponses, que dans la temporalité de l'intervention. L'enjeu est de favoriser des dispositifs hybrides et malléables permettant de répondre à l'hétérogénéité et la complexité, mais également à la singularité des situations sociales des individus fragilisés dans notre société en les prenant en compte de manière globale et transversale. La flexibilité, mais également la réactivité, que permet le dispositif étudié sont d'ailleurs mentionnées comme ses « plus-values » majeures, tant par ses acteurs que par les professionnels qui l'ont mobilisé.

³⁰⁰ Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*

« Sur la question de l'aide, c'est peut-être ça qui se joue sur tous ces dispositifs transitoires, être suffisamment souple pour permettre la demande. Il y a des demandeurs d'aide. C'est pas facile de demander, et peut-être qu'on ne touche pas ceux qui ne sont pas en capacité de demander de l'aide. Mais **la plus-value de ce dispositif c'est d'assouplir le cadre pour « aller vers »**, et de rencontrer des gens qu'on ne rencontrerait pas autrement. » [Psychologue intervenant RE]

« Quand on décide qu'un gamin a besoin d'un soutien important, tant psychologique que culturel, que social, si on met 3 mois à réagir c'est trop tard. L'association Prism c'est j'envoie le fax, le lendemain il m'appelle et c'est bon. Sur certains gamins, **la réactivité est essentielle.** » [CPE Collège]

« C'est vrai qu'ils ont été très réactifs très rapidement face à cette situation et ça c'était bien parce qu'on avait besoin que ça se fasse vite. » [Directrice école élémentaire]

La forme de l'intervention sociale que l'on observe aujourd'hui, et qui transparaît ici à travers la Réussite Éducative, s'appuie sur une action présentiste, parfois même urgentiste. L'immédiateté et le court terme apparaissent comme les nouvelles temporalités des accompagnements développés dans ces modes d'intervention sociale.

Ces mutations du champ du travail social, avec notamment l'essor de la médiation, participent d'un renouvellement des modes de régulation sociale. D'une part, ce mode d'intervention sociale se veut quelque part « faire société », dans le sens où la norme ne s'impose plus de l'extérieur vers l'intérieur, de l'institution vers l'individu, elle se construit au sein de la relation. D'autre part, cette nouvelle forme d'intervention sociale tend à brouiller les frontières entre sphère publique et sphère privée, contribuant à « publiciser » le privé et à « privatiser » le public. Ceci est flagrant lorsque, par exemple, les médiateurs interviennent dans des espaces où s'imbriquent sphère privée et publique comme les parties communes, les cages d'escalier, les halls d'immeubles³⁰¹, mais encore plus dans le cadre de dispositif, tel que celui de la Réussite Éducative, où une partie de l'intervention se déploie au sein même de la sphère privée et intime, au domicile des individus.

La manière dont les acteurs de la Réussite éducative investissent l'espace relationnel dans lequel ils travaillent, interviennent auprès de ces familles, et les modes de prise en compte de l'individu qu'ils développent (reconnaissance, responsabilisation, activation, présentisme...) traduisent bien les nouvelles formes d'intervention sociale qui s'observent aujourd'hui dans les nouvelles professionnalités du social, telles que les médiateurs sociaux. L'accompagnement est le maître mot de ces nouvelles professionnalités, qui s'inscrivent dans un champ professionnel et même un champ de l'action publique beaucoup plus large que

³⁰¹ Thomas Kirszbaum, « Correspondants de nuit », *Esprit*, n°3-4, mars 1998, p. 77-89.

l'intervention sociale : celui des politiques de la relation et les activités professionnelles relationnelles³⁰².

Mais ces nouveaux dispositifs (de médiation, de soutien à la parentalité...), complexifient l'intervention des professionnels du social et « ravive(nt) un vieil antagonisme entre travail social individuel et travail social avec les groupes »³⁰³. Ces dispositifs s'appuient aujourd'hui sur des logiques partenariales et l'action sociale ne se structure plus seulement autour des métiers centraux du social, mais se déploie à travers une multiplicité d'intervenants aux contours flous. Nous avons montré combien ces nouvelles professionnalités étaient traversées par de fortes indéterminations et incertitudes, et s'appuient sur des modes et des capacités d'intervention relativement ouverts et subjectifs. La relation et la médiation apparaissent comme les maîtres-mots de l'activité professionnelle de ces acteurs.

Au-delà des marges de manœuvre et de réinterprétation dont ils bénéficient dans le cadre d'action qui leur est donné, et qui permettent à ces compétences particulières de se déployer, nous pouvons nous interroger sur la manière dont ils sont parvenus à construire leur activité à l'interstice des secteurs et des professions du travail social « traditionnel » et à s'intégrer dans le système d'acteurs local.

I/ 3. L'intégration de ces intervenants sociaux : analyse du processus de structuration de leur activité et d'acceptation progressive de ces professionnels dans le paysage local d'intervention sociale

Nous nous proposons ici d'esquisser une analyse du processus par lequel les coordinateurs de Réussite éducative sont parvenus progressivement à s'intégrer et à être acceptés en tant que « partenaires ». Car si dans un premier temps, nous l'avons vu, ils ont dû faire face à de fortes réticences de la part des autres professionnels, peu à peu, les relations se sont stabilisées. Un mécanisme de co-construction de leur activité avec les professionnels, mais aussi le public, a pu se déclencher. Nous verrons alors comment l'activité des coordinateurs (et par conséquent les missions du dispositif) s'est déployée par « défaut », si l'on peut dire, « à côté » ou « à l'interstice » des dispositifs et des politiques publiques existants en matière d'action socioéducative (3.1). Nous montrerons alors que la légitimation de ces nouveaux professionnels se fait ainsi en référence aux dysfonctionnements du système (3.2).

³⁰² Lise Demailly, 2008, *op. cit.*

³⁰³ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 46.

I/ 3.1. Une activité et une identité professionnelle structurées entre proximité et distance aux travailleurs sociaux « traditionnels »

Le processus de construction de leur activité et de leur identité professionnelle va principalement s'appuyer sur deux leviers. D'abord, l'entrée au domicile des familles va être brandie comme une des composantes essentielles du dispositif, et par conséquent de l'activité des coordinateurs. D'une certaine manière, la mise en scène de la proximité aux populations vulnérables devient un vecteur de légitimation pour ce type de dispositif dans lequel la personne est mise au centre de l'intervention. Mais c'est aussi par un processus de différenciation aux autres professionnels que les coordinateurs vont façonner leur identité professionnelle.

La rencontre des familles, enfant et parent(s), au préalable de toute intervention, va très largement orienter les coordinateurs vers une intervention de proximité et un accompagnement social polyvalent. L'entrée au domicile et le contact régulier avec les familles permettent aux coordinateurs d'affiner leur « évaluation » à partir d'éléments de la réalité de la situation, mais aussi de faire émerger les demandes des familles, ce qui va participer de la construction de l'activité des coordinateurs.

« C'est l'avantage d'aller dans la famille, au domicile, c'est que ça permet aussi de discuter beaucoup plus, de voir comment ça va, comment ça se passe, ce que les parents ne disent pas forcément comme ça, ils vont nous dire « ça va ». Mais je pense que de toute façon le fait d'aller dans les familles, je pense que c'est vraiment la plus-value du dispositif, de se rendre compte un peu de comment ça se passe dans les familles. Parce que quand on rencontre les gens à l'extérieur, on n'a pas du tout le même discours, ou en tout cas on ne perçoit pas les choses de la même manière. Quand on est dans la famille, on a une vision de où ils vivent, de comment ça se passe, c'est totalement différent, et ça je trouve que c'est vraiment une plus-value. » [Coordinateur RE 3]

« Au début ça m'a un peu perturbé, parce qu'en fait j'avais un peu de mal à voir les limites, le cadre, c'est à dire est ce que je ne faisais que du soutien scolaire, est ce que, par rapport à cette maman qui m'a raconté des trucs personnels, est ce que je pouvais aussi entendre des choses personnelles, qu'est ce que j'en fais, enfin tu es un peu... C'est vrai qu'intervenir au domicile ce n'est pas pareil que faire du soutien dans un autre cadre, dans une salle d'étude ou je n'en sais rien, c'est autre chose, tu es vraiment au cœur de l'intimité, de la vie familiale. » [Intervenant scolaire RE]

Les contours de leurs missions étant flous, les coordinateurs les dessinent au gré des demandes, tant des professionnels que du public lui-même. Et l'entrée au domicile apparaît peu à peu comme « la » spécificité de leur activité, la « plus-value ». Par cet accès à l'espace intime de la personne et les liens entretenus, les coordinateurs se positionnent, d'une certaine manière, comme des médiateurs entre les institutions et les familles. Ils détiennent en effet des

informations qui leur fournissent un atout dans la relation aux autres professionnels. Ils ont maintenant des informations et des analyses à échanger, à partager, ce qui vient peu à peu rééquilibrer le jeu et participer à la stabilisation du système de coopération.

« Je remarque que les écoles sont demandeuses aussi pour avoir des infos sur ce qui se passe dans les familles. » [Coordinateur RE 2]

L'entrée au domicile et le lien de proximité aux familles ont donc permis aux coordinateurs de se forger une légitimité, presque une crédibilité, auprès des autres professionnels, favorisant très largement les partenariats. Ils se constituent ainsi également une utilité sociale, une place sur la scène locale. Et c'est à travers cette relation « privilégiée » aux familles que les coordinateurs vont façonner leur activité professionnelle. Ils ont dû inventer leur pratique et faire preuve de fortes capacités d'adaptation et d'innovation. Il leur a en effet fallu créer des réponses, qui peuvent être aussi hétérogènes que les situations traitées : soutien à la parentalité, aide aux démarches administratives, mise en place d'un intervenant à domicile pour du soutien scolaire, soutien psychologique, incitation des parents à inscrire l'enfant à une activité extrascolaire, pouvant être accompagnée d'une aide financière, financement d'un taxi pour qu'un enfant se rende à sa consultation au CMPP, coordination des interventions, médiation école/famille, recrutement d'Auxiliaire de Vie Scolaire... Les types de réponses et les modes d'articulation sont donc divers. La polyvalence, l'autonomie, les capacités relationnelles, la médiation, représentent les principales qualités nécessaires à ces nouveaux métiers de l'intervention sociale.

L'intervention des coordinateurs correspond pour partie à des tâches traditionnellement dévolues au travail social. C'est notamment le cas de la visite à domicile lié au métier d'assistant de service social³⁰⁴. Pourtant, nous observons qu'ils tentent de se construire une identité en opposition aux autres travailleurs. En effet, c'est en tentant de distinguer leurs pratiques de celles des autres professionnels, du moins dans les discours et représentations, que les coordinateurs vont façonner leur identité professionnelle, à l'interstice des institutions « classiques » du travail social, de ce que les professionnels appellent « *le droit commun* ». En d'autres termes, leur construction identitaire va osciller entre proximité et distance au travail social classique.

³⁰⁴ Marc Fourdrignier, « Les métiers du domicile », in Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, (« Action sociale »), p. 111-138.

Se constituer une identité c'est se positionner, se situer dans le monde social. L'approche interactionniste a bien montré que « c'est dans les interactions unissant et confrontant de multiples individus que se créent aussi bien l'ordre social, les rôles sociaux que les identités sociales »³⁰⁵. L'enjeu identitaire est d'autant plus important pour ces nouveaux intervenants sociaux qu'ils ne relèvent pas d'un groupe professionnel stable et institué ; ils doivent par conséquent se forger eux-mêmes une identité. Dans le cas des coordinateurs de Réussite éducative, nous l'avons vu, ils se sont trouvés confrontés, dès leur prise de poste, à l'impératif de légitimer leur place et leur intervention. Et leur activité repose entièrement sur une coopération avec les autres acteurs socioéducatifs, la définition de leurs tâches découlant directement des demandes que ces derniers leur formulent. Leur légitimité et leur identité se sont donc constituées par distinction, voire par opposition, aux autres activités professionnelles. Et c'est la figure du travailleur social, de l'assistante sociale plus précisément, qui est la référence la plus mobilisée.

Dans cette perspective, l'enjeu consiste à se distinguer, non seulement sur les modalités d'intervention, mais sur l'approche et le contenu même, de cette dernière, comme le montre cet extrait d'entretien avec cet intervenant.

« C'est ce que je disais l'autre fois quand on était en réunion quand quelqu'un disait « oui, mais bon les UTAMS ils y vont aussi dans les familles », je lui ai dit « oui, mais ce ne sont pas des psychos, ce sont des assistants sociales ». Les assistantes sociales, elles peuvent soutenir aussi, mais nous on n'y va pas pour les mêmes choses. (...) Nous on ne va pas faire la même chose, nous si on propose d'aller dans la famille, quand c'est pour autre chose que le soutien scolaire, c'est qu'on sait qu'on va faire quelque chose qui ne sera ni de l'AED (Aide Éducative à Domicile), ni... enfin qui sera plutôt une forme de soutien à la parentalité. » [Psychologue intervenant RE]

Et la dynamique de distinction s'appuie également sur un argumentaire qui remet en cause la capacité des institutions sociales en place à offrir un accompagnement régulier des familles, faute de moyens, de temps et de réactivité. Il s'agit par-là de mettre en avant la spécificité et l'atout majeur offert par le cadre de la Réussite éducative, permettant d'intervenir davantage dans la proximité aux personnes, d'être plus réactif et plus flexible que le cadre institutionnel « classique ».

« Mais déjà sur les AED d'une manière générale, il y a eu pour moi beaucoup de désillusion on va dire, parce que pour moi une AED, je me suis dit c'est chouette, c'est un dispositif où effectivement tu as une AS ou un éducateur qui est dégagé, qui vient de

³⁰⁵ Annie Collovald, « Identité », in Christophe Le Digol (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Encyclopædia universalis, 2007, p. 399.

temps en temps, en soutien, qui peut amener les enfants sur l'extérieur pour vivre un petit peu autre chose en dehors de la famille, qui peut apporter des conseils éducatifs, apporter un nouveau regard, etc. Donc je me suis dit c'est pas mal en termes de suivi, de soutien des familles. Mais je me suis rendu compte que dans la réalité c'était des suivis extrêmement précaires, qui se faisaient souvent de façon très irrégulière, par exemple moi les familles que j'avais c'était du genre une fois par mois qu'ils venaient, donc je trouvais ça un peu léger quand même par rapport aux personnes et aux difficultés pour lesquelles on leur demandait d'intervenir. » [Psychologue intervenant RE]

Nous retrouvons ici des constats partagés par d'autres études relatives aux médiateurs sociaux où ont également été observés « une dynamique de « mimétisme différentiel », c'est-à-dire un va-et-vient entre distance et proximité vis-à-vis de la figure du travailleur social classique »³⁰⁶, par laquelle ces intervenants sociaux se positionnent. Les coordinateurs oscillent entre une certaine proximité (« *les assistantes sociales, elles peuvent soutenir aussi* »), et une distance critique vis-à-vis de la figure du travailleur social (« *mais nous on n'y va pas pour les mêmes choses* »). Il s'agit de démontrer, justifier, la spécificité de son propre mode d'intervention. D'une certaine manière, la figure du travailleur social est convoquée pour contribuer à la construction identitaire des acteurs de la Réussite éducative et fonder leur légitimité. La capacité du dispositif à venir compléter, voire suppléer, l'intervention des travailleurs sociaux est ici mise en avant. Ce qui est souligné c'est le mode d'intervention transitoire qu'autorise le dispositif, qui peut prendre la forme d'un sas interinstitutionnel dans lequel la famille peut bénéficier d'un accompagnement dans l'attente ou à l'interstice de prises en charge. Ils se différencient du travail social « traditionnel », institutionnalisé, tout en insistant sur la proximité entre leurs modes d'intervention.

Les nouveaux intervenants sociaux étant marqués par leur non appartenance au « travail social » - et nous avons vu qu'elle était rappelée très souvent par les « autres » professionnels pour justifier du refus de coopération -, c'est en comparaison à ce dernier qu'ils se construisent une identité professionnelle, une utilité sociale. Ce qui pouvait apparaître comme une contrainte au départ est alors transformée par ces intervenants en ressource, en élément constitutif de leur identité professionnelle, et par conséquent du sens de leurs pratiques. Leur non appartenance au travail social « classique » marqué par des logiques institutionnelles fortement cadrées et formalisées est même avancée comme le fondement de la particularité de leur approche.

³⁰⁶ Fabienne Barthélémy, « Médiateur social, une profession émergente ? », *Revue française de sociologie*, vol. 50 / 2, 2009, p. 307.

« Nous on va prendre en considération un ensemble de facteurs et de critères que eux ne prendront pas en compte parce qu'ils sont vraiment sur des logiques très institutionnelles, où ils travaillent sur la demande des familles, qui fait la demande, qui fait quoi, comment on intervient... Et nous j'ai envie de dire qu'on est des généralistes, on a une approche généraliste par rapport à ce que c'est par exemple comme fragilités, sur comment on les évalue. Et puis le truc aussi, c'est que je trouve qu'on a un rôle à jouer sur le fait de les ré-accompagner, ré-expliquer ce que c'est le Droit Commun. Disons que ce que je veux dire, c'est qu'il me semble que la Réussite éducative c'est aussi une question de transition, du moment d'intervention. Un coup de pouce de la Réussite éducative pour ré-accompagner vers le Droit Commun peut être pertinent même si ça s'arrête juste après. » [Coordinateur RE 3]

La proximité aux familles, la transversalité de l'intervention (« *approche généraliste* ») qui se veut décroisée, ainsi que la mobilisation de logiques « moins » institutionnelles que les travailleurs sociaux, sont les principaux arguments avancés dans la recherche de légitimité. L'identité et le sens des pratiques professionnelles de ces intervenants sociaux se construisent donc « en creux », à l'interstice des autres secteurs du travail social. Ceci est d'autant plus flagrant qu'une partie des accompagnements mis en œuvre auprès des familles visent à recréer du lien, à faire « *transition* », avec les services dits de « droit commun ». L'intervention des coordinateurs s'apparente très largement à un travail de liaison, de médiation entre les populations et les institutions. Ils affinent alors la catégorisation de leurs publics cibles : ceux qui sont vulnérables mais ne présentent pas de fragilités suffisantes pour relever du travail social ; ceux qui sont « passés entre les mailles du filet » et qu'il faut accompagner vers les institutions ; ou encore ceux qui nécessitent un accompagnement plus « serré », plus quotidien, que les travailleurs sociaux ne peuvent offrir, faute de temps, de disponibilité et de capacité de réactivité.

Outre la temporalité de l'intervention qui s'inscrit dans le temps présent, l'immédiateté, ce que valorisent les acteurs de la Réussite éducative, dans leurs discours, c'est leur modalité et leur capacité d'action *ad hoc* et à géométrie variable. De cette manière, ils cherchent à se différencier de l'institutionnalisation et de la standardisation relatives des actions déployées dans les structures de droit commun. Cette stratégie de légitimation s'adosse alors sur la valorisation du modèle du « Samu social » dans lequel ce mode d'intervention adaptative et réactive, réalisée au plus près des individus, de leur environnement, est préconisée à côté d'actions administratives qui se déploient davantage dans les murs, dans la durée et au regard de cadres prédéfinis. Cette manière d'appréhender la Réussite éducative tend à inscrire cette dernière dans le modèle de l'urgence humanitaire qui semble s'être installé dans le paysage actuel de l'action sociale. En effet, depuis une trentaine d'années l'urgence sociale est montée

en puissance, en tant que réponse à la pauvreté (développement d'actions de type Restos du cœur, foyers d'accueil, Samu social, épiceries sociales...). L'extension de ce modèle dépasse le champ de la santé, de l'urgence médicale, pour atteindre celui de l'action sociale. En conséquence, on assiste à la pérennisation de dispositifs précaires, à visée ponctuelle et à la multiplication d'« *intermittents du social* »³⁰⁷.

La dynamique de construction de l'activité des acteurs de la Réussite éducative ne consiste donc pas à renforcer les frontières, ni à clôturer l'activité. « C'est au contraire en devenant ce que le travailleur social veut, en se rendant malléables et labiles »³⁰⁸ que ces intervenants sociaux parviennent à construire leur activité. De cette manière, ils négocient leur place dans le paysage de l'intervention sociale locale. Cette posture ambiguë, à la fois de proximité et de distance au travail social que nous avons observée, s'explique par la volonté de ces professionnels de se situer dans le système d'acteurs socioéducatifs dans lequel ils interviennent, de trouver leur utilité et leur légitimité vis-à-vis des autres professionnels. Nos analyses nous conduisent à soutenir que tout groupe professionnel ne tendrait pas à se constituer en groupe professionnel détenteur d'un savoir-faire spécifique. En effet, la stabilisation de l'activité de travail ne suit pas ici une dynamique de professionnalisation. Le flou des activités de ces intervenants sociaux, qui apparaît *a priori* comme une contrainte ou le signe d'un processus de professionnalisation inachevée, va en réalité devenir une ressource leur permettant de trouver leur place aux côtés des travailleurs sociaux classiques. Et c'est aussi en s'adossant à une rhétorique du dysfonctionnement du système que ces intervenants sociaux vont trouver leur légitimité.

On peut toutefois se demander si ce processus de légitimation n'entraîne pas ces acteurs, ces intervenants sociaux, à se mentir à eux-mêmes, à se voiler la face au regard de la situation à la fois complexe et paradoxale dans laquelle ils se trouvent. S'ils critiquent l'approche institutionnelle du travail social au regard de la gravité, de l'urgence, ou de la fragilité de certaines situations, ils finissent tout de même par construire leur activité, non en miroir avec cette dernière, mais à ses interstices, suivant des modes d'intervention relativement proches. La critique dont ils sont victimes les pousse à construire un argumentaire, un système de justification concernant les carences et les limites du système institutionnel, qui vont en réalité leur servir pour construire leur activité en s'y inscrivant de façon complémentaire. La critique

³⁰⁷ Christian Laval, « Dépasser l'urgence », *Rhizome, Bulletin national de santé mentale et de précarité*, n°15, avril 2004, p. 1.

³⁰⁸ Fabienne Barthélémy, 2009, *op. cit.*, p. 311.

du système en place qu'ils formulent vient en réalité façonner leur champ d'intervention, et ils vont peu à peu devenir un des rouages, une des courroies, de ce système.

La configuration, que l'on retrouve chez une grande partie de ces nouvelles professionnalités du social, qui consiste à en faire des variables d'ajustements du système, nous semble plus largement interroger une forme d'institutionnalisation de ces ajustements, ces arrangements, locaux, qui participe à la recomposition du travail social, et vient modifier plus largement la manière dont l'État social se déploie au niveau local.

I/ 3.2. Une construction et une légitimation de leur activité adossée à une rhétorique du dysfonctionnement du système : les intervenants sociaux comme variables d'ajustements

Au fur et à mesure, une fois les premières réticences dépassées, les professionnels, et en premier lieu ceux de l'Éducation nationale, vont commencer à formuler des demandes qui vont petit à petit orienter le dispositif, voire le détourner de sa fonction première. Le mode d'utilisation du dispositif par les professionnels va ainsi façonner les activités et les prestations selon leurs besoins.

Comme nous l'avons vu, un certain nombre de freins ont empêché au départ la mise en place de partenariats interinstitutionnels. Mais rapidement, ils ont laissé place à une forme d'instrumentalisation qui a consisté à solliciter les coordinateurs sur des situations très enkystées, pour lesquelles les professionnels n'avaient pas trouvé de solution. Ainsi, les premières situations d'enfants pour lesquelles les coordinateurs ont été sollicités ne correspondaient pas au « profil » du public prévu. L'activité des coordinateurs va être progressivement façonnée au gré des demandes des professionnels.

« On était au début interpellés sur des situations où il y avait déjà la MDPH, mais où des fois c'était l'Inspection Académique qui appelait et qui nous demandait qu'on intervienne sur... Et puis c'était un peu la boîte de Pandore, et puis on s'est mis aussi à intervenir sur des cas très lourds. Donc ça sortait un peu de la philosophie du dispositif, on était quand même normalement sur de la prévention, de la veille. » [Coordinateur RE 2]

Ainsi, petit à petit, des échanges s'instaurent et les travailleurs socioéducatifs, et en premier lieu ceux de l'école, formulent des demandes aux coordinateurs en matière par exemple d'aide financière ou pour la mise en place d'Auxiliaire à la Vie Scolaire (AVS) auprès d'enfants porteurs de handicap durant les temps de classe.

« C'est vrai qu'au début ça n'a pas été évident du tout puisque c'est vrai qu'au début c'était beaucoup des demandes pour avoir des sous, ou les demandes c'était pour avoir quelqu'un parce que le gamin était intenable dans la classe. Donc énormément de demandes d'AVS. (...) Au bout d'un moment c'était à chaque fois qu'il y avait une équipe éducative pour un gamin qui posait problème, c'était « je fais appel à la Réussite éducative, on va mettre quelqu'un ». » [Coordinateur RE 3]

La mise en place d'AVS est pourtant très règlementée. Pour en bénéficier, l'enfant doit avoir une notification de la MDPH statuant sur la nature de son handicap et ses besoins en termes d'accompagnement (nombre d'heures et de jours). Une fois la décision de la MDPH prise, c'est la « cellule AVS » de l'Éducation nationale qui a en charge son application. Mais les délais entre la décision et la mise à disposition d'un personnel pour prendre en charge l'enfant dans l'école peuvent être parfois de quelques semaines, voire de quelques mois. Durant ce laps de temps, un certain nombre d'enfants sont momentanément déscolarisés, faute d'accompagnement. Les coordinateurs de Réussite éducative ont ainsi été sollicités et utilisés pour recruter, financer et mettre à disposition une personne auprès d'enfants plusieurs heures par semaine.

L'intervention des coordinateurs se déploie ainsi à l'interstice des institutions sociales et éducatives traditionnelles. L'institution scolaire s'est alors en partie « servi » de ce dispositif pour venir « combler » ce moment de « creux institutionnel » si l'on peut dire. Le dispositif est clairement placé ici comme suppléant du Droit Commun, comme dispositif de « transition » interinstitutionnelle. Cette posture est tout à fait représentative des enjeux institutionnels et des réticences premières soulevées précédemment, et traduit une logique de « détournement » du dispositif à des fins stratégiques. En d'autres termes, loin de sa fonction préventive, ce dispositif est ici utilisé pour répondre aux besoins « immédiats » de l'institution scolaire. D'une certaine manière, la mise en œuvre de ce dispositif semble avoir mis en exergue les difficultés et les dysfonctionnements des institutions.

A travers l'exemple de la mise en place d'aide éducative faisant office d'AVS, on voit bien comment les coordinateurs sont parvenus à créer une relation de coopération avec les autres professionnels. D'une certaine manière ils sont parvenus à stabiliser certains liens, et par-là une partie de leur activité. Et peu à peu, au fil des rencontres et des échanges avec les professionnels socioéducatifs, les coordinateurs réussissent à être de plus en plus sollicités, pour une hétérogénéité de situations.

La légitimité, la place et l'utilité sociale des coordinateurs de Réussite éducative, sont donc largement co-construites, à travers l'utilisation qu'en font les travailleurs socioéducatifs

classiques et la capacité de ces intervenants à se rendre malléables, à prendre en charge les diverses tâches qu'on leur attribue. Les coordinateurs sont mobilisés pour pallier les déficiences, les carences des services publics existants. Ils finissent alors par intervenir le plus souvent quand les autres professionnels ne trouvent plus de réponses dans les « canaux » traditionnels de l'action socioéducative, ou quand les prises en charge se font attendre faute de moyens, de réactivité.

« On se retrouve avec des cas lourds, où des fois c'est vachement dur, parce que l'école n'en peut plus, plus personne n'arrivait plus à résoudre le truc, enfin voilà, on est les pompiers. » [Coordinateur RE 1]

« Généralement, ils interpellent quand ça les fout en tension. » [Coordinateur RE 3]

« Alors rien ne m'étonnait vraiment dans la Réussite éducative. Parce que justement c'était un dispositif entre-deux, et parce que du coup c'est du pêle-mêle, il y a tout type de situation, et n'importe quel type de situation possible. Pour moi la Réussite éducative si tu veux c'était la loi du tout possible, du tout ou rien, c'est à dire que tu avais des choses extrêmement basiques avec des problèmes éducatifs « à résoudre », de façon assez simple, c'est à dire qu'on y met un peu de soutien, et puis tu avais des choses qui prenaient des formes multiples et... Mais parce que justement, moi je trouve que la question c'est que ça venait interroger toutes les failles de notre société qui se posent aujourd'hui, c'est à dire tous les dispositifs qui manquent, toutes les choses institutionnelles qui ne sont absolument pas adaptées, enfin qui ne sont pas du tout des réponses adaptées aux évolutions de notre société et à l'évolution des problématiques des familles. » [Psychologue intervenant RE]

Les acteurs du dispositif sont mobilisés comme « *les pompiers* », les variables d'ajustements du système quand ce dernier touche à ses limites d'intervention. Et nous l'avons vu, une partie du travail des coordinateurs consiste à « *ré-accompagner* » les familles, à faire de la médiation entre ces dernières et les institutions, en intervenant parfois en creux des prises en charges institutionnelles classiques. L'action des coordinateurs se veut alors un « palliatif » aux déficiences du système de coordination entre les services sociaux³⁰⁹. Et cette relation de coopération, voire de cooptation, entre les coordinateurs et les autres professionnels, vient stimuler bien évidemment leur sentiment d'utilité.

Cette capacité à se rendre malléables, à se conformer aux attentes des professionnels classiques, permet aux coordinateurs d'être intégrés dans le fonctionnement du système. Ils deviennent quelque part une forme de « sparadrap », de « pansement » des défaillances du système. Ils sont aussi une « courroie de transmission » entre les différents secteurs

³⁰⁹ Franck Cochoy et Ygal Fijalkow, « Le marché de l'aide sociale : représentations, paradoxes et enjeux », *Politiques et management public*, n°2, 2002, p. 117-141.

d'intervention du champ socioéducatif, ou encore entre les familles et les institutions. Ils sont comme le dit l'un d'entre eux « *des passeurs* », des relais. Et ils parviennent ainsi à gagner une reconnaissance « officieuse », et par-là une forme de stabilité, de leur place dans le système.

*
* *

Prenant en compte les indéterminations qui caractérisent le cadre et les missions de ces nouveaux professionnels, nous avons montré de quelle manière ces nouveaux agents, en proie à ces incertitudes substantielles, organisent leurs pratiques. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que les réticences à la coopération des autres professionnels ont peu à peu contribué à structurer les contours de l'activité professionnelle des coordinateurs par un processus d'acceptation progressive qui a consisté à utiliser, mobiliser ces nouveaux acteurs pour venir pallier les déficiences et les dysfonctionnements du système institutionnel. Ces nouveaux intervenants sociaux sont alors devenus des variables d'ajustement « institutionnalisées » du système, participant à un travail de médiation et de liaison, non seulement entre la population et les institutions mais également entre les institutions elles-mêmes.

Nous nous sommes centrés ici sur les processus de structuration d'un champ d'activité professionnelle et d'intégration des nouvelles professionnalités de l'intervention sociale sur la scène locale. Mais, bien évidemment, le développement de ces nouveaux intervenants sociaux interroge également la recomposition à l'œuvre dans le champ du travail social. En effet, à travers la création de ces nouvelles professions, ces emplois, l'État mise sur la capacité des travailleurs eux-mêmes à créer et consolider leurs activités. Dans ce contexte, plus aucun professionnel ne peut désormais se targuer d'être un spécialiste du social. Les métiers centraux résistent à cette « extension/dissolution du social » mais il n'en demeure pas moins qu'ils sont, d'une certaine manière, assiégés et qu'ils se muent peu à peu en « intervenants sociaux ordinaires »³¹⁰. La nouvelle figure de l'intervenant social doit conjuguer polyvalence, autonomie, réactivité, mobilité, disponibilité, flexibilité, et témoigner d'un engagement professionnel et personnel sans faille. En d'autres termes, il doit s'adapter, être malléable pour passer d'un univers à l'autre, d'une situation à l'autre.

³¹⁰ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 256.

Malgré les fortes réticences auxquels les coordinateurs de Réussite éducative ont dû faire face durant les premiers temps d'existence du dispositif, ils ont peu à peu réussi à trouver leur place, leur utilité, au sein du système d'action local. Mais cela a découlé d'un processus de co-construction de leur activité entre, d'un côté, la manière dont ils se sont placés dans le système et construit eux-mêmes leur intervention auprès des familles, et d'un autre côté, la façon dont ils ont été mobilisés, « utilisés », par les professionnels socioéducatifs du territoire. Après avoir abordé le processus d'intégration des acteurs de la Réussite éducative dans le système d'action local, il va s'agir de s'intéresser au processus de structuration de ce dispositif du point de vue des professionnels de terrain.

II. UN DISPOSITIF STRUCTURÉ AUTOUR DES USAGES CONCRETS DÉVELOPPÉS PAR LES PROFESSIONNELS SOCIOÉDUCATIFS LOCAUX

Nous avons mis en exergue dans le chapitre précédent la réception critique à laquelle a été confronté le dispositif à ses débuts sur le territoire toulousain, complexifiant l'intégration des acteurs de la Réussite éducative dans le système d'acteurs local. Mais malgré ces réticences, le dispositif, et ses acteurs, ont peu à peu été mobilisé par les professionnels locaux, et en premier lieu ceux de l'Éducation nationale, au regard des besoins existants.

*« Et puis **petit à petit**, le besoin faisant..., enfin ce n'est pas l'occasion qui fait le larron, mais c'est presque ça. **C'était là et on avait vraiment des besoins.** C'est vrai qu'au début on l'a utilisé le moins possible parce qu'on s'apercevait que ça ne fonctionnait pas, mais quand même les gens de la Réussite éducative ont fait ce qu'il fallait pour qu'on se réajuste et qu'on arrive à fonctionner. »* [Directrice école élémentaire]

*« C'est vrai que lorsque la réussite a été mise en place, **elle a d'abord créé un effet d'étonnement avec une petite mécanique de rejet, légère, et d'étonnement et ensuite ça s'est rapidement transformé en quelque chose dont on s'empare et qui devient utile.** (...) On est passé de la phase « qu'est-ce qu'il fait là et qu'est-ce qu'il peut faire » à **considérer son utilité.** »* [Responsable UTAMS]

Ces citations introductives montrent bien comment l'appropriation et l'utilisation du dispositif par les professionnels ont été progressives, impliquant le dépassement des appréhensions initiales, ou du moins l'identification des capacités d'action, des problématiques susceptibles d'être prises en charge par ce dispositif.

Mais de quelle manière les professionnels se sont-ils saisis de cette nouvelle ressource ? Quelles sont les problématiques qui ont été considérées comme traitables dans le cadre de la Réussite éducative ? Pour quels types de publics ce dispositif apparaît pertinent et légitime ? Sa réception critique a-t-elle déterminé des modes d'utilisation particuliers ? Quelles sont les modalités de mobilisation développées ? Et en quoi ont-elles participé à la structuration, au façonnement de cette action publique ? Telles sont les questions auxquelles nous souhaitons tenter de répondre ici. Il s'agit de présenter et d'analyser les usagers concrets du dispositif qui ont été développés par les professionnels socioéducatifs locaux à travers l'identification des types de problématiques pour lesquelles le dispositif a été sollicité. Plus globalement, nous cherchons à mettre en exergue les différents modes d'utilisation qui ont été développés afin de saisir la place et le rôle que les professionnels ont attribués à ce dispositif, mais également les objectifs qui lui ont été implicitement assignés.

Considérant le flou qui entoure ce dispositif, il nous paraît essentiel d'identifier les problématiques, les fragilités pour lesquelles les professionnels considèrent la Réussite éducative comme ressource mobilisable et compétente. Car c'est à travers son utilisation concrète que nous pourrions appréhender les contours et le contenu des actions mises en œuvre dans le cadre de cette politique publique, sa structuration étant déterminée par les types de sollicitation qui lui sont adressés par les professionnels de terrain. La mobilisation du dispositif par les professionnels locaux va se cristalliser plus particulièrement autour des problématiques scolaires des enfants et celles éducatives rencontrées par les familles (1). Mais la démarche visant une prise en compte globale de l'enfant et de son environnement, d'autres problématiques justifient la sollicitation du dispositif. C'est notamment le cas des difficultés de santé, et plus particulièrement psychique (2). L'objectif est ici de décrire et de mettre au jour les principaux types de publics et de problématiques pour lesquels la Réussite éducative a été investie par les professionnels locaux.

II/ 1. Des problématiques scolaires de l'enfant aux problématiques éducatives des parents : la Réussite éducative saisie comme dispositif de médiation école/famille et de socialisation institutionnelle

Compte tenu de la place centrale occupée par l'école dans le processus de repérage du public, ainsi que de la prégnance de la thématique du décrochage scolaire dans les textes fondateurs du dispositif, la scolarité de l'enfant constitue le principal point d'entrée dans le dispositif

(1.1). Dans la perspective de la question scolaire, les conflits entre l'école et les parents (1.2), mais également les fragilités éducatives (1.3), problématiques récurrentes, vont également constituer des critères de sélection des publics orientés vers le dispositif de Réussite éducative. Le dispositif a ainsi été investi pour son rôle potentiel de médiation entre l'école et la famille, mais aussi de socialisation institutionnelle, dans le sens où une partie des sollicitations visent à favoriser une intériorisation des attendus scolaires et une normalisation des pratiques parentales.

II/1.1. Entre difficultés ou décrochage scolaire : la scolarité de l'enfant comme problématique centrale

L'entrée dans le dispositif de Réussite éducative est le plus souvent justifiée au regard de problématiques scolaires. En effet, 69% des enfants orientés vers le dispositif de Réussite éducative par les professionnels de terrain sont repérés en « fragilité scolaire » par ces derniers. Cette prépondérance des problématiques scolaires s'explique par différentes raisons. D'une part, l'école est le principal agent repérant des situations orientées vers le dispositif, et par conséquent le premier « prescripteur » : près de 50% des sollicitations du dispositif proviennent des établissements scolaires. D'autre part, la problématique du décrochage scolaire constitue un de ses axes d'action prioritaires. Ces deux éléments font de la scolarité de l'enfant la problématique centrale du dispositif, ou du moins le principal point d'entrée dans ce dernier. Mais comment cela se traduit-il ? Quelles sont les dimensions de la scolarité pointées par les professionnels dans le cadre de l'orientation des publics vers le dispositif ?

Bien évidemment, les résultats scolaires, les situations de retard dans l'acquisition des connaissances ou encore de décrochage, sont les principaux indicateurs mis en avant par les professionnels pour expliquer la sollicitation du dispositif. En conséquence, les attentes déployées concernent la mise en place d'accompagnement et de soutien scolaire en direction des enfants et des jeunes ciblés.

« [Et quand vous faites appel à Prism, au niveau des difficultés c'est souvent en lien avec des difficultés scolaires ou c'est vraiment autre chose ?] **Non souvent c'est lié au scolaire** mais avec d'autres choses à côté, c'est le global. Mais de toute façon un enfant qui est en difficulté scolaire c'est qu'il a des manques de concentration, de mémorisation, qu'il ne sait pas s'organiser ou qu'il est agité. Donc voilà ça peut être du **soutien méthodologique**, des choses comme ça. Après je crois aussi qu'il y a eu quelques mamans qui ont pris des cours d'alphabétisation pour arriver au moins à lire un carnet de liaison. Après je pense que dans la relation qu'établit Mme M. et le psychologue qui rencontre souvent les parents, **il y a aussi du soutien éducatif**, etc. » [CPE Collège]

*« Alors, oui, j'ai eu une situation, je l'ai donc orientée vers Prism, un cas un petit peu particulier puisque **c'est vraiment une situation dans laquelle j'ai insisté pour que la prise en charge par Prism soit uniquement de l'ordre du rattrapage scolaire.** (...) Et j'ai trouvé important que cette enfant, qui était un petit peu mal forcément dans la classe puisqu'elle ne pouvait pas suivre, qu'elle reprenne une certaine confiance en se disant j'ai quand même quelqu'un un jour, alors je ne sais plus quel jour c'était, mais un jour où quelqu'un qui puisse éventuellement me réexpliquer ou avec qui je vais pouvoir progresser. (...) Donc c'est vrai qu'on avait ces possibilités, **ce sont des gens qui ne peuvent pas se payer du soutien scolaire à domicile**, il ne faut pas se leurrer, donc forcément je trouve que dans ces cas c'est très bien. **Et puis c'est un soutien familial, donc là c'est bien que ça sorte., que ce soit quelqu'un d'extérieur.** Donc voilà, moi sur ce cas là, j'étais très content de l'intervention, ne serait-ce que pour le bien être de l'enfant, je trouvais déjà que l'effet était positif. »* [Directrice école élémentaire]

Ces extraits d'entretien témoignent des différentes facettes que peuvent revêtir les demandes des professionnels autour de la problématique scolaire. Ainsi, si pour certains il s'agit de réaliser du soutien scolaire dans une perspective de « rattrapage », d'acquisition de connaissances, pour d'autres l'objectif concerne davantage un « soutien méthodologique » à l'enfant dans le cadre de son travail scolaire. En d'autres termes, les accompagnements souhaités et mis en œuvre peuvent viser le contenu même des apprentissages scolaires, mais également des aspects pédagogiques en s'intéressant par exemple à l'organisation et aux méthodes de travail de l'enfant. Ce sont ainsi 26% des enfants qui ont bénéficié d'un accompagnement ou d'un soutien scolaire dans le cadre de leur parcours de Réussite éducative. Si une part importante de ces actions ont été réalisés par des dispositifs spécifiques, tels que le CLAS, ou des structures spécifiques, notamment associatives (ex. : AFEV), 34% relevaient d'un soutien scolaire individuel à domicile directement mis en œuvre par un intervenant de l'association Prism.

Au-delà des effets recherchés en termes de réussite scolaire, il s'agit aussi de favoriser la motivation, l'appétence scolaire, et plus globalement le « bien-être » de l'enfant dans le cadre de sa scolarité. Mais comme le mentionnent également ces deux interviewés, ces accompagnements scolaires, qui peuvent se dérouler au domicile des familles, sont aussi l'occasion d'apporter un soutien éducatif aux parents. L'accompagnement scolaire de l'enfant permet d'entrer dans la sphère familiale et d'engager un travail auprès des parents. D'une certaine manière, ces professionnels sous-entendent une corrélation entre problématique scolaire et éducative, ou du moins considèrent que les difficultés scolaires ne peuvent être traitées strictement du point de vue de l'enfant et nécessitent en parallèle une intervention auprès des parents.

Il faut dire que, d'une manière générale, les difficultés scolaires ne justifient pas à elles seules la sollicitation du dispositif. Elles résultent en général d'une combinaison de facteurs, de fragilités. Et concernant les problématiques scolaires, la question du niveau ou des résultats s'accompagne bien souvent, dans le diagnostic émanant de l'école, de problèmes de comportement au sein de l'établissement.

*« Alors très honnêtement, je n'ai pas lu précisément le contenu des textes de la Réussite éducative. Après on a des partenaires et on les sollicite en fonction des besoins des élèves. En l'occurrence Prism je travaille avec eux et c'est **souvent sur des problématiques de comportement, d'élèves qui sont en difficulté scolaire** parce que la tête encombrée de choses à régler. »* [CPE Collège]

Si la problématique de l'échec scolaire reste importante dans les critères d'éligibilité du public repérés par les professionnels de terrain, elle est souvent associée à d'autres fragilités qui ont notamment trait à la capacité de ces enfants à respecter les codes, les règles, les attitudes du « bon élève ». Les effets attendus du dispositif ne se cristallisent pas autour d'une amélioration des résultats scolaires, mais plutôt dans l'apprentissage du « métier », du rôle, d'élève. Au-delà du comportement du jeune au sein de l'institution scolaire, c'est aussi la mobilisation, la motivation, voire l'appétence, scolaire qui sont visées.

*« Oui, c'est moi qui sollicite, ou alors je donne le numéro de téléphone à la famille et ils font la démarche, mais en général c'est moi. Et c'est vrai qu'on a de la chance avec Prism parce qu'on est face à une équipe qui est très à l'écoute, qui a une démarche avec un psy etc., et une analyse très fine de l'élève, donc on regarde ensemble et je crois qu'on arrive à donner à l'élève ce qu'il faut. Alors après qu'il y ait réussite ou pas je ne peux pas le confirmer à 100%. **Mais on gagne dans le sens où un enfant qui a des difficultés de comportement, il arrive à un certain moment où l'enfant commence à s'apercevoir que s'il essaie de s'investir et d'y mettre de la bonne volonté, on va lui reconnaître ce travail**, bien que la note ne sera pas nécessairement meilleure. Mais elle deviendra positive cette note. »* [CPE Collège]

Si l'école constitue le premier acteur « repérant » dans le cadre du dispositif, pointant ainsi de fait prioritairement des problématiques scolaires, les demandes formulées concernent la résolution d'autres problématiques qui ont des incidences sur la scolarité de l'enfant. L'adaptation scolaire de l'enfant apparaît comme l'un des critères les plus satisfaisants pour estimer l'adaptation sociale de l'enfant. Une des conditions souvent nécessaire, bien que non suffisante, pour que l'enfant soit en situation de réussite, repose sur la coïncidence entre le modèle éducatif familial et le modèle éducatif scolaire. La relation entre pratiques familiales et pratiques scolaires est implicitement reconnue par les professionnels au point que la réussite scolaire des enfants fonctionne comme une base d'appréciation de l'efficacité des pratiques éducatives parentales. L'adaptation scolaire apparaît aujourd'hui, pour les parents,

mais aussi pour les enseignants, comme un critère plus objectif et plus clair que la notion d'*équilibre psychologique*. Et les deux notions ont tendance à se confondre, puisque, comme l'a montré Colette Chiland³¹¹, chercheuse en psychologie, les difficultés scolaires représentent la cause principale pour laquelle les parents consultent un psychologue pour leurs enfants.

Bien évidemment la réussite scolaire est importante, mais par le biais du dispositif de Réussite éducative elle est comme (re)contextualisée dans un ensemble de présupposés, de conditions propices à la construction et à l'accès à la « réussite ». Comme le note Dominique Glasman dans un article consacré à ce dispositif : « Parler de Réussite éducative, avec la connotation globalisante délibérément inscrite dans le terme, c'est aussi prendre en compte diverses dimensions ou facettes de ladite réussite. (...) Derrière la notion de Réussite éducative se loge aussi, pour les promoteurs, le sens de "bien élevé", "poli", bref, "apte à l'ordre social"... et l'on pourrait dire que son objet est aussi celui d'une éducation réussie qui se lit dans la non-délinquance, la non-agressivité, voire une certaine reconnaissance de cet ordre social dans lequel l'enfant (et sa famille) accepte(nt) la position qui lui (leur) est faite. »³¹².

Certes, la posture du dispositif peut être lue comme une relativisation du poids de la réussite scolaire, mais il nous semble que cela traduit également une tentative d'externalisation du traitement des problématiques sociales, éducatives, de santé, qui peuvent non seulement perturber la scolarité, mais aussi le processus de socialisation, la construction identitaire, etc. D'une certaine manière, si le dispositif de Réussite éducative a été initié, comme celui de la Veille éducative, pour traiter, ou plutôt prévenir, le décrochage scolaire, cette thématique reste en toile de fond. Il ne s'agit pas de traiter la question scolaire de front, champ de compétence dévolu à l'Éducation nationale, mais d'intervenir sur les causes annexes, les facteurs de fragilisation de la scolarité de l'enfant. Nos investigations montrent bien que l'accompagnement scolaire est un levier d'action largement développé dans le cadre du dispositif. Au-delà de la prégnance de l'Éducation nationale dans le repérage et l'orientation des enfants vers le dispositif, ces derniers représentant un public captif, cela s'explique par le fait que l'accompagnement et le soutien scolaire « c'est une attente parentale et une réponse "lisible" par les parents aux difficultés de leurs enfants, réponse recevable car elle n'invalide

³¹¹ Colette Chiland, *L'enfant, la famille, l'école*, Paris, PUF, 1993 (1ère éd. : 1989), 261 p., (« Le Psychologue »).

³¹² Dominique Glasman, « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de « réussite éducative » », *Informations sociales*, vol. 5 / 141, juin 2007, p. 75 et 77.

pas leur travail éducatif »³¹³. En d'autres termes, entrer dans la famille par le soutien à la scolarité c'est se garantir une certaine légitimité d'intervention aux yeux des parents. Et malgré les réticences constatées au sein de l'Éducation nationale à l'encontre du dispositif, l'école finit par jouer le jeu car elle se trouve pour certains enfants et adolescents elle-même en difficulté, en incapacité de les faire s'engager sur le chemin de la « réussite ».

Cependant, derrière les accompagnements scolaires mis en place dans le cadre de nombreux parcours, se jouent d'autres enjeux, notamment en termes de soutien éducatif et à la parentalité. Les problématiques scolaires apparaissent comme un point d'accroche pertinent auprès de parents qui sont nombreux à placer la réussite scolaire comme la priorité éducative, mais sans que cela soit forcément au centre des attentes des professionnels « repérants » ni des objectifs des acteurs du dispositif. Nous l'avons déjà souligné, le soutien scolaire individuel mis en œuvre au domicile est aussi un moyen d'entrer dans la sphère privée, d'affiner ainsi le diagnostic de la situation socioéducative de la famille et d'engager, parfois, un travail auprès des parents. En tout état de cause, pour les professionnels, la scolarité de l'enfant reste la problématique centrale de ce dispositif, au sens où elle en est le point d'entrée et l'enjeu implicite.

« Il y a quand même des thématiques récurrentes autour du soutien à la scolarité, de la socialisation et de favoriser le lien entre la famille et l'école. Ce sont les thèmes qui sont revenus le plus souvent. Ce qui est normal parce que c'est quand même un dispositif Éducation nationale. Ça vient bien d'un problème au sein de la scolarité. Si par exemple le gamin est dans la rue tous les soirs, au collège une fois sur cinq, on ne va pas sur de la RE. Il y a quand même un truc au niveau du scolaire qui fait qu'on vient sur de la RE. »
[Responsable UTAMS]

Il est d'ailleurs intéressant de noter que malgré un portage municipal, le travailleur social cité ci-dessus mentionne l'appartenance du dispositif à l'institution scolaire, affirmant ainsi le rôle moteur et la place centrale qu'occupe l'école dans sa structuration, voire son essence.

La scolarité, avec les différentes facettes et dimensions qu'elle recouvre, constitue la problématique centrale du dispositif de Réussite éducative. Ceci est d'abord lié au fait que les acteurs scolaires demeurent les principaux utilisateurs du dispositif, orientant ainsi des publics qui leur posent des difficultés dans le cadre scolaire, qu'il s'agisse des enfants eux-mêmes ou des parents. Ensuite, nous l'avons vu, la lutte contre le décrochage scolaire apparaît en toile de fond comme l'enjeu majeur sous-tendu par le dispositif au regard des risques identifiés en termes d'insertion sociale, mais également d'ordre public. Mais plus globalement, cette

³¹³ *Ibidem*, p. 79.

politique publique semble aussi tenter de réduire les inégalités sociales, qui se traduisent notamment dans le cadre de la scolarité, ou plutôt de favoriser l'égalité des chances en intervenant de manière plus serrée, plus personnalisée auprès des publics en fragilité. Selon les termes de Dominique Glasman, « le dispositif de Réussite éducative apparaît comme une bonne manière de redéfinir collectivement un problème insoluble (les inégalités scolaires) en un problème apparemment traitable »³¹⁴.

Mais, à côté des difficultés scolaires de l'enfant, la question de la scolarité revêt une autre dimension, également très prégnante dans les problématiques justifiant la sollicitation du dispositif, celle des relations entre les familles et l'école. Le dispositif de Réussite éducative s'inscrit alors sur une fonction de médiation entre l'école et la famille, mais participe également d'une tentative de transformation, de normalisation, des pratiques parentales au regard des attentes exprimées par l'institution scolaire.

II/ 1.2. Un dispositif de « médiation » entre la famille et l'école : vers l'intériorisation des attendus scolaires

Il est vrai que l'institution scolaire se trouve parfois confrontée à des difficultés pour entrer en contact avec certains parents, pour faire entendre ses attentes en termes d'investissement éducatif des familles, pouvant également donner lieu à des relations conflictuelles entre les parents et l'école.

*« Quand on me dit que les parents sont décrocheurs, qu'ils ne sont pas intéressés par leur enfant, tout ça, bon c'est vrai qu'il y en a, mais très peu. **La plupart ils ont un peu honte que leurs enfants ne réussissent pas super bien**, qu'ils ne soient pas super bien, etc., donc ils prennent les outils qu'ils ont autour d'eux mais ils ont du mal à se saisir du reste. » [CPE Collège]*

*« Après il est évident aussi qu'avec **Prism** il y a du temps aussi qui est donné à la famille, et à ce moment là on a l'adhésion des parents vers l'école, et donc c'est plus facile après, parce que ça veut dire que l'école pour eux n'est pas l'école négative. Donc ce sont des gens qui adhèrent bien, des gens qui y croient. » [CPE Collège]*

*« **Il y a des familles complètement désinvesties de la scolarité de leur gamin**, des familles d'origine étrangère qui ne voient pas le sens ni l'importance de cette scolarité, et il y a aussi la difficulté liée à la langue qui fait que certaines familles n'osent pas venir nous voir. Donc nous on fait tout pour mais il y a toujours cette **difficulté à rentrer dans un établissement scolaire** par crainte, par honte, par impossibilité de dialoguer vraiment. » [Principale Collège]*

³¹⁴ *Ibidem*, p. 83.

Nous retrouvons dans les discours de ces professionnels de l'Éducation nationale l'idée selon laquelle les parents, et notamment ceux des milieux défavorisés, ne s'investiraient pas suffisamment dans l'encadrement scolaire, et plus largement éducatif, des enfants, expliquant ainsi les situations de difficultés, voire d'échec scolaire. Ces représentations sociales font écho à ce que Bernard Lahire appelle « le mythe de la démission parentale »³¹⁵, sur lequel nous reviendrons plus en détail dans l'analyse dédiée aux publics, soit aux parents eux-mêmes. Qu'il s'agisse ou non d'un mythe, il n'en demeure pas moins que l'école doit faire face à une difficulté relationnelle avec certaines familles qui restent à distance de l'institution scolaire et de ses injonctions. En conséquence, la sollicitation du dispositif peut être motivée par la fonction de médiation que peuvent jouer les acteurs de la Réussite éducative entre les deux parties, ou encore pour favoriser, voire (re)construire dans certaines situations, le lien entre l'institution scolaire et la famille. Le dispositif prend ici un rôle de relais, de médiateur, de reliaison, dans une démarche proche de celle développée par les travailleurs sociaux « traditionnels » comme le démontre l'extrait d'entretien suivant.

« Et je trouve que ça ne s'arrange pas parce qu'il y a quand même de plus en plus une démission des familles sur la prise en charge de leurs enfants. Et puis il y a aussi les parents qu'on n'arrive jamais à voir, à faire venir, à accrocher. Et c'est là que le relais avec les travailleurs sociaux est hyper important. (...) Alors oui, quelques familles me sollicitent, mais après il y a les familles que je sollicite, et quand je les sollicite pour qu'on travaille ensemble et que je propose des choses, il y a aussi des familles qui sont démunies, qui ne savent pas et qui sont dans une demande d'accompagnement impressionnante. Donc c'est là qu'il faut que les relais soient forts. Donc il faut des relais parce que sinon il y a des familles que vous ne voyez jamais. » [CPE Collège]

A travers cette citation on mesure le besoin exprimé par les professionnels de terrain en matière de relais extérieurs à l'école, permettant de pallier les ruptures qui peuvent exister entre l'institution et les parents. Le dispositif de Réussite éducative est alors mobilisé, au même titre que les travailleurs sociaux, pour intervenir en tant que tiers acteur dans la relation duale école/parents.

Dans le cadre des accompagnements personnalisés réalisés auprès des parents, nous avons d'ailleurs pu mettre en évidence que cette fonction de médiation avait été particulièrement développée. Notons d'ailleurs que pour 39% des parents qui ont bénéficié d'un soutien, voire d'un accompagnement dans le cadre du dispositif, l'intervention s'est apparentée à de la coordination des actions et de la médiation entre la famille et les institutions impliquées. Au

³¹⁵ Bernard Lahire, *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, 1995, (« Hautes études »), p. 270.

regard des problématiques liées à la scolarité de l'enfant, cela pouvait notamment permettre de répondre à la fois aux attentes de l'école et aux demandes des parents eux-mêmes quand ces derniers se trouvaient en conflit avec l'institution. Cela s'est notamment traduit, concrètement, par la présence des coordinateurs de Réussite éducative lors de rencontres entre les parents et les responsables de l'établissement, mais également par un soutien éducatif où l'enjeu est de faire intérioriser aux parents les attendus scolaires, participant d'une forme de socialisation institutionnelle.

Ce processus que nous qualifions de « socialisation institutionnelle » passe généralement par une forme de soutien éducatif, à la parentalité, qui peut s'opérer durant la mise en place d'un soutien scolaire auprès de l'enfant, au domicile de la famille. Cette entrée dans la sphère privée permet en effet à l'intervenant d'échanger avec les parents sur la scolarité de l'enfant, mais également sur l'école d'une manière plus générale. Au-delà d'un travail de normalisation, la démarche peut aussi consister à se positionner en tant qu'acteur médiateur entre la famille et l'école, quand les relations entre ces deux institutions « éducatrices » et socialisatrices sont difficiles, voire tendues.

Du point de vue des professionnels scolaires, l'extériorité du dispositif par rapport aux principales institutions socioéducatives peut en effet être un atout dans une perspective de « médiation » avec la famille.

*« Peut être pour une famille ça a été intéressant effectivement de **nommer un médiateur, quand vraiment la discussion devient difficile** ou que la famille ne se saisit pas de la demande de l'école. »* [Directrice école élémentaire]

*« Il y a un côté où il peut y avoir un interlocuteur extérieur, médiateur, de ce côté là on n'en a pas, parce que ça n'existe pas, il y a l'Éducation nationale, la santé, mais des médiateurs, y en a peu. Notre psychologue scolaire quand elle est là c'est elle notre médiateur, voilà. Et puis elle fait partie de l'institution, donc pour les familles, parfois c'est bien. **Donc en tant que médiateur oui, quelqu'un d'extérieur pourquoi pas.** Voilà, sur des attentes définies, **médiateur, aide à la famille, assistant aux équipes éducatives, etc.** »* [Directrice école élémentaire]

Ce qu'il est intéressant de souligner à la lueur de ces extraits d'entretiens, c'est que si ces professionnels parlent de « médiateur », il s'agit davantage de faire intervenir une personne extérieure pour faire entendre et accepter à la famille les attentes scolaires, et par conséquent les devoirs, les missions, qui lui incombent par rapport à l'école et la scolarité de l'enfant. En d'autres termes, l'intervention d'un professionnel extérieur n'est pas tant souhaitée dans une perspective de médiation, ce qui sous-entendrait qu'un travail est mené auprès de l'école pour

que cette dernière prenne davantage en compte le positionnement et la situation familiale, mais plutôt dans une logique de persuasion, de normalisation des pratiques éducatives parentales au regard de ce que l'institution scolaire attend d'eux. Cette perception du rôle possible des acteurs de la Réussite éducative, en tant qu'agent extérieur aux principales institutions socioéducatives, est partagée par les travailleurs sociaux.

« Effectivement un parcours de RE peut être dans des choses comme ça. Faire prendre conscience aux parents de ce que fait l'Éducation nationale et du rôle du parent à côté de l'Éducation nationale. C'est-à-dire d'être attentif. Ce n'est pas juste je dépose mon gamin et je viens le chercher. Ce n'est pas rentrer dans un autre extrême non plus. Il y a des parents qui vont faire faire des devoirs à leur gamin pour qu'il fasse maths sup et d'autres qui se disent qu'ils ne savent pas faire et que c'est à l'Éducation nationale de faire son job. (...) Mais je ne sais pas... il y a peut-être des extrêmes qui s'installent. Enfin il y a peut-être des choses à revoir. » [Responsable UTAMS]

On retrouve là aussi cette idée selon laquelle le dispositif de Réussite éducative peut être mobilisé, utilisé, comme une ressource participant au processus de socialisation institutionnelle des familles au regard des normes scolaires, et par-là sociales et culturelles. Du point de vue des professionnels de terrain appartenant aux principales institutions sociales et éducatives, le dispositif apparaît comme un relais, un agent « médiateur » entre la famille et l'école, mais surtout comme un agent « normalisateur ».

Cependant, nos investigations auprès de parents bénéficiaires, si elles mettent en lumière ce rôle de socialisation institutionnelle, montrent également que les acteurs du dispositif peuvent être investis par les familles dans un rôle de médiation avec l'école, notamment quand des conflits existent entre ces deux institutions. Du point de vue des familles, les acteurs de la Réussite éducative peuvent apparaître comme de réels relais, de véritables partenaires dans les interactions avec les professionnels scolaires. Cela peut notamment se traduire par la participation des acteurs du dispositif, aux côtés des parents, à des réunions partenariales, telles que les équipes éducatives en élémentaire, leur donnant le sentiment d'être soutenus et surtout de ne pas se retrouver seuls face aux injonctions de l'institution scolaire. La Réussite éducative peut, par conséquent, être conçue comme un dispositif de médiation, ne serait-ce que par son extériorité à l'école et au réseau traditionnel d'action socioéducatif. Toutefois, nos analyses montrent que d'une manière générale, sous couvert de cette mission médiatrice, les actions menées dans le cadre du dispositif s'apparentent davantage à une tentative d'intériorisation des normes et des attendus scolaires par les familles prises en charge. Cela vient colorer le dispositif et déterminer d'une certaine manière son positionnement, ses modes d'intervention, et implicitement ses objectifs qui s'inscrivent dans une perspective de

normalisation des pratiques parentales. Cette question sera abordée dans la troisième partie relative au processus de réception du dispositif par les familles, les parents, en s'intéressant à ce que ce type d'intervention sociale produit sur les publics bénéficiaires (Chapitre 8).

A travers la prise en compte des problématiques dites « scolaires », mais également cette fonction de médiation allouée au dispositif dans les relations entre l'école et la famille, nous avons vu qu'il s'agissait aussi de tenter de modifier les pratiques éducatives dans parents. Dans cette même perspective, la mobilisation du dispositif s'appuie aussi, pour les professionnels, sur le souhait de voir traiter les fragilités « éducatives », voire « socioéducatives », repérées chez certaines familles.

II/ 1.3. Les fragilités éducatives au sein de la famille : une problématique récurrente

Dans le cadre de la sollicitation du dispositif pour prendre en charge des publics considérés en fragilité, les attentes des professionnels ne s'orientent pas seulement vers une intervention auprès des enfants et des jeunes, mais aussi vers une prise en compte des parents.

Et il s'agit notamment de soutenir des parents qui apparaissent comme « dépassés », « débordés », ou encore « fatigués », comme en témoignent ces quelques extraits d'entretiens :

« Pour la maman du premier, celui pour lequel on n'a pas fait d'équipe éducative pour demander un accompagnement, c'est une maman qui est fatiguée, qui est un peu dépassée par les événements qui accepte toutes les aides qu'on peut lui proposer. (...) Bon, après, la maman, ce qu'elle en a pensé, je ne sais pas. Je pense qu'elle est soulagée qu'à l'école on s'occupe de son enfant et elle fait en sorte que ça se passe bien. Je sais que moi, quand il y a des problèmes et que je l'appelle, elle vient et toujours elle paraît très fatiguée. » [Directrice école élémentaire]

« Après, moi, j'ai déjà renvoyé des familles sur la Réussite éducative, des familles qui rencontraient des difficultés, qui n'avaient pas de... enfin des parents qui sont un petit peu débordés, qui ne savent plus du tout comment faire, et pour la plupart du temps des familles nombreuses qui rencontrent des problèmes plutôt éducatifs. » [Directrice CLAE]

« [Et pour ce cas vous avez appelé la Réussite éducative pour...?] Pour tout, pour nous aider à rallier la famille par exemple. Nous on savait qu'il y avait un gros « bins » mais bon, quelqu'un d'autre extérieur essaye d'émettre son point de vue, ensuite prendre en charge la mère psychologiquement, aider à la mise en place des soins, voir quels peuvent être les interlocuteurs, etc. » [Directrice école élémentaire]

Les acteurs scolaires, comme ceux périscolaires, se retrouvent parfois dans l'impossibilité d'apporter une aide, voire des réponses, aux parents qui rencontrent des difficultés d'ordre éducatif. En effet, cela nécessite d'être en étroite relation avec la famille, de pouvoir orienter les parents vers des relais extérieurs susceptibles de prendre en charge la situation, voire d'intervenir en dehors de leurs cadres d'action, ce qui implique de prendre du temps avec la famille pour aborder les problématiques auxquelles elle se trouve confrontée. Or, il n'est pas toujours aisé pour ces professionnels d'entrer en contact avec certaines familles, ni de trouver les réponses et les ressources aux difficultés identifiées. La Réussite éducative apparaît alors comme un outil mobilisable pour venir favoriser le lien aux parents, mais également développer une intervention de proximité, notamment à travers la mise en place d'actions de soutien éducatif, à la parentalité. Cela peut prendre la forme de conseils éducatifs, d'un soutien moral, voire psychologique, à partir de rencontres régulières avec et au sein de la famille, ou encore d'un accompagnement des parents dans le cadre de démarches administratives, pouvant par exemple conduire à la mise en place de soins pour l'enfant.

Les fragilités éducatives constituent une dimension importante dans le processus de problématisation des situations orientées vers le dispositif, les inscrivant ainsi dans les principaux critères d'éligibilité du public élaborés par les professionnels de terrain. En effet, les fragilités dites éducatives apparaissent, après celles scolaires, comme le second élément de problématique le plus mentionné par les professionnels de terrain qui orientent le public vers le dispositif. Ainsi, 55% des enfants et 73% des parents ayant bénéficié d'un accompagnement dans le cadre du dispositif étaient considérés comme présentant des problématiques « éducatives ». Cela a largement participé de la structuration du dispositif à travers notamment le développement important d'actions de soutien à la parentalité dans le cadre des parcours individualisés mis en œuvre (80% des parents pour lesquels des actions ont été mises en place dans le cadre du dispositif). Si le besoin d'accompagnement éducatif des familles justifie, du point de vue des professionnels « repérant », la sollicitation du dispositif, il est également mobilisé comme un levier permettant d'affiner le diagnostic des situations à travers l'intervention de proximité que permet la Réussite éducative.

« [Et la Réussite éducative, pour quel type de situation vous les avez sollicités ?] ***Je les ai sollicités dans l'optique de poser un diagnostic aussi, sur des enfants qui dysfonctionnent sur le comportement, qui peuvent être en échec scolaire, mais parce que comme je vous le disais tout à l'heure une tête occupée par d'autres choses à régler. Donc c'est plus sur ce public là. Parce que ce sont peut être des enfants qui ont échappé pour x raisons à une prise en charge en primaire par le RASED, des choses comme ça, ce qui fait qu'ils arrivent en 6^{ème} et déjà ils manifestent des choses, sur un refus scolaire, sur***

un refus d'intégrer les apprentissages,... [Quand vous parlez de diagnostic...] Disons que moi je ne suis pas psy de formation, même si je peux m'intéresser à la psychologie et avoir quelques idées, on rentre après très facilement, et ça peut être dangereux aussi. Et puis c'est aussi trouver de l'aide, d'avoir une vraie ressource sur « moi ce cas, on n'y arrive pas ». On a eu une gamine cette année qui a débordé, mais de façon impressionnante, dès la classe de 6^{ème} et on n'y arrive pas. Et je fais d'ailleurs un bilan avec Prism jeudi sur toutes les situations qu'on avait. » [CPE Collège]

Mais comme le souligne cette interviewée, les compétences des acteurs de la Réussite éducative apparaissent également comme une ressource importante dans l'évaluation des situations, des facteurs de vulnérabilité, tant de l'enfant que de la famille dans son ensemble. Et ce qui est notamment pointé par les professionnels c'est la possibilité de recourir à des psychologues, permettant d'incorporer une dimension psychologique au diagnostic, mais également dans le cadre de l'accompagnement mis en œuvre auprès de l'enfant et/ou de ses parents. Si cette propriété du dispositif est particulièrement mise en avant et appréciée par les professionnels, et plus spécifiquement par ceux de l'Éducation nationale, c'est en lien avec les manques, les carences, déjà soulignés, dans le secteur pédopsychiatrique. La fragilisation des RASED a aussi contribué à diminuer les ressources de l'institution scolaire en matière d'évaluation et de suivi psychologique des élèves. En conséquence, les capacités d'intervention développées dans le cadre de la Réussite éducative dans ce domaine sont largement prisées par les professionnels de terrain. Bien évidemment, cela est aussi dû à l'engouement auquel nous assistons aujourd'hui pour la psychologie, notamment observable dans le champ scolaire.

D'autre part, les rencontres régulières avec les familles et les accompagnements réalisés au domicile dans le cadre du dispositif sont considérés par les professionnels comme une porte d'entrée privilégiée au sein de la sphère privée, familiale, permettant, d'une certaine manière, d'avoir des yeux dans la famille, sur ce qui s'y passe au quotidien. C'est l'un des atouts de ce dispositif, identifié tant par les acteurs qui l'animent que par les professionnels socioéducatifs qui le mobilisent.

« Ça peut face à une problématique sociale, être un signalement, ça peut aller jusque là, mais déjà voir comment ça se passe dans la famille, etc. Il y a un échange qui s'établit. (...) Et les éléments qu'on va leur donner ils vont s'en servir de points d'appui pour voir comment ça se passe dans la famille, et à partir de là si le psychologue a besoin de y aller, etc., et ça se met en place. » [CPE Collège]

« Il y a toujours eu un PRE donc... justement on a eu des difficultés soit à mettre en place du soutien scolaire parce que ça pouvait être irrégulier et ils n'en comprenaient pas le sens... je crois que les PRE sur l'accompagnement à la scolarité c'est parce qu'il y a eu des choses mises en échec par une problématique et qui n'ont pas pu se réaliser. La RE

*vient pour prendre le temps de mettre des mots pour que les choses se fassent. Moi je le vois plus comme ça que sur de la coordination. (...) Ce soutien scolaire, ça devient une porte d'entrée pour la socialisation de l'enfant, l'accès à des loisirs et voilà. Souvent c'est une **porte d'entrée qui permet d'aller y voir un peu plus près peut-être.** »*
[Responsable UTAMS]

Le dispositif de Réussite éducative, de par les accompagnements personnalisés qu'il autorise, apparaît comme une fenêtre d'opportunité pour entrer et agir dans la sphère familiale. Depuis une vingtaine d'années, nous avons assisté à un déploiement important d'actions de soutien à la parentalité. La mise en place des REAAP (Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents) en 1999³¹⁶, la création de Points d'Écoute Parents, ou encore le développement d'associations nationales telles que l'École des Parents et des Éducateurs, témoignent de la constitution de la parentalité comme problème public et de sa prise en compte accrue dans le cadre des politiques publiques socioéducatives. Nous avons ainsi vu se développer un certain nombre d'initiatives dans le domaine du soutien à la parentalité qui se sont notamment traduites par l'essor d'actions spécifiques, le plus souvent collectives, telles que des « cafés des parents », des lieux d'accueil parents, ou encore des groupes de parole destinés aux parents. Mais dans le cadre de ce type d'intervention, il est souvent difficile pour les professionnels de toucher un grand nombre de parents, et plus encore ceux visés prioritairement. En effet, la constitution de ces « collectifs » de parents nécessite que ces derniers soient impliqués, s'ouvrent aux autres, acceptent de partager leurs difficultés. Or pour un certain nombre de parents qui rencontrent des difficultés éducatives, et parfois aussi socioéconomiques et culturelles, la démarche n'est pas aisée. C'est pourquoi les possibilités d'accompagnements individualisés proposés par la Réussite éducative apparaissent comme un levier pertinent en termes de soutien éducatif et à la parentalité, permettant d'intervenir auprès de publics que les professionnels peinent à toucher et à impliquer dans le cadre d'actions collectives. D'une certaine manière, la relation interindividuelle sous-tendue par le dispositif serait un atout majeur pour répondre aux fragilités éducatives des familles et les prendre en charge, problématiques pour lesquelles les professionnels de terrain, et notamment scolaires, se trouvent relativement démunis.

Derrière les questions éducatives, il ne s'agit pas seulement des relations entre parents et enfants ou de l'investissement éducatif et scolaire des familles. Cela peut également concerner la difficulté pour les parents d'accepter les besoins de soins, notamment

³¹⁶ Ils ont été créés par la circulaire DIF/DGAS/DIV/DPM N°1999/153 du 9 mars 1999, et font partis des nombreux dispositifs issus de la Politique de la ville.

psychiques, de l'enfant. Dans le cadre du dispositif ici étudié, l'accès aux soins a été un axe d'intervention également largement développé.

II/ 2. La santé psychique des enfants et des jeunes, une problématique centrale du public orienté vers la Réussite éducative : un dispositif transitoire qui vient pallier les carences du secteur pédopsychiatrique

Un certain nombre de demandes émanant des professionnels de terrain visent en effet à favoriser l'accès aux soins, voire son acceptation de la part des parents (2.1). Dans cette même perspective de problématiques sanitaires, la mise en place d'aide éducative sur le temps scolaire dans l'attente de la mise en place d'une Auxiliaire de Vie Scolaire a également été un axe d'intervention particulièrement prisé par les acteurs scolaires (2.2). Au regard des problématiques de santé psychique des enfants auxquelles sont confrontés les professionnels, notamment scolaires, et du manque de ressources au sein du secteur pédopsychiatrique, la Réussite éducative va apparaître comme une ressource pour venir pallier les carences de ce secteur et apporter une réponse transitoire aux professionnels et aux familles.

II/ 2.1. Face aux problématiques de santé psychique, une intervention pour favoriser l'accès aux soins

Les problématiques de santé sont très présentes dans les fragilités identifiées par les professionnels de terrain concernant les situations qu'ils orientent vers le dispositif.

L'Acsé a d'ailleurs édité en mai 2011 les résultats de son enquête annuelle réalisée en 2010 concernant spécifiquement « le volet santé du programme de Réussite éducative »³¹⁷ où est mise en avant la prégnance des problématiques de santé dans les axes prioritaires des dispositifs mis en place sur le territoire français. On peut ainsi lire dans ce document que « depuis la création des premiers PRE en 2005, (...) des thématiques telles que le soutien aux parents, le décrochage scolaire et la santé connaissent une progression qu'il faut conforter. »³¹⁸ Et, en ce qui concerne plus particulièrement les questions de santé, le bilan présenté mentionne que « 208 sites classent la santé comme l'une de leurs trois priorités d'actions, représentant 43% des 488 sites ayant répondu à l'enquête », et « s'agissant des

³¹⁷ Plaquette de l'Acsé, « Le volet santé du programme de réussite éducative - Mai 2011 », téléchargeable sur le site de l'Acsé : http://www.lacse.fr/dispatch.do?sid=site/politique_de_la_ville/objectifs_1/sante#

³¹⁸ *Ibidem*, p. 7

priorités de rang 2 et 3 dans les PRE existants, la santé est placée au deuxième rang des dix thématiques énoncées, après le soutien aux parents »³¹⁹. D'une manière générale, les problématiques de santé concernent donc une part importante des publics orientés vers ce dispositif, et apparaissent par conséquent comme des axes d'actions prioritaires dans le cadre des parcours mis en œuvre.

Ce constat global, national, de l'Acsé vaut aussi au niveau local. En effet, nos investigations sur le territoire toulousain confirment la prégnance des problématiques de santé chez les publics orientés vers le dispositif. Ainsi 30% des enfants orientés vers le dispositif présentaient des « fragilités de santé » physique ou psychique. Et, le plus souvent, il s'agit d'enfants présentant des problèmes de santé mentale et psychique, qui ont des incidences fortes sur leurs comportements qui apparaissent incompatibles ou inadaptés aux cadres collectifs dans lesquels ils sont intégrés, que ce soit sur le temps scolaire ou périscolaire.

*« Je ne me souviens plus trop des cas parce qu'on a envoyé personne cette année sur Prism, c'était il y a deux ans, mais c'était **des cas plutôt d'ordre psychiatrique**. » [CPE Collège]*

*« [C'était pour quel type de problématique que vous avez sollicité Prism?] Alors **cleptomanie**, donc c'était passé en conseil de discipline, et il s'agissait d'une forte cleptomanie, c'était vraiment quelque chose. Enfin nous on a découvert puisqu'on a travaillé après avec la famille qui nous a dit « mais elle vole partout ma fille, elle vole sa famille, tout... ». Donc à partir de là j'ai pu saisir Prism qui a mis en place des choses. (...) **Ils ont mis en place un soutien psy, un travail avec la famille, un travail avec la gamine**. » [Principale Collège]*

*« [Mais quand l'école a sollicité la RE, c'était pour quel type de gamin, de difficultés ?] Il y a plein de profils différents, il y a des profils d'enfants où on a toute une famille, et là le petit ils l'ont placé dans une école spécialisée... Mais **bon ce gamin là il était violent, incontrôlable, enfin des crises de nerfs**, il se roulait par terre, à nous mordre, à être hyper violent avec les autres enfants aussi, en classe aucune concentration, la maîtresse devait toujours avoir le nez sur lui, être près de lui. » [Directrice CLAE]*

*« Là c'était pour un enfant qui devrait être placé en ITEP, sauf que si ce n'est jamais signalé par l'école, ça coince quelque part... (...) **Et puis ce sont souvent des enfants qui ont besoin pour certains de soins**, sauf que ce n'est pas mis en place. » [Directrice CLAE]*

Les professionnels socioéducatifs se trouvent confrontés à un certain nombre de cas d'enfants qui présentent des fragilités, voire des troubles, psychiques, qui viennent perturber le bon fonctionnement de leurs structures, mais également nuire aux processus d'apprentissage et de socialisation de l'enfant. Et ces acteurs de terrain se retrouvent très largement démunis pour

³¹⁹ *Ibidem.*

faire face à ce type de situations dans leurs pratiques quotidiennes. D'une part, la gestion de ces enfants sort de leur champ de compétence, et d'autre part, ils font face à un manque important de ressources dans le secteur pédopsychiatrique. Le dispositif de Réussite éducative est alors mobilisé par les professionnels pour tenter de trouver des réponses à ces problématiques lorsqu'aucune solution n'a pu être mise en place dans les circuits traditionnels de prise en charge (CMPP, établissements spécialisés...).

A travers le dispositif, les acteurs de terrain ont également trouvé une ressource pour favoriser l'accès aux soins des enfants et des jeunes. Ainsi, dans 23% des cas d'enfants pour lesquels un parcours de Réussite éducative a été mis en œuvre à Toulouse de 2007 à 2009, une orientation vers une structure de soins a été réalisée (CMPP, établissement spécialisé...). Cela s'est aussi parfois traduit par une forme de soutien à la mobilité où la démarche consistait à mettre à disposition du personnel pour accompagner physiquement des enfants dans les structures de soin où ils étaient suivis, ou encore le financement de taxis pour leur permettre de s'y rendre (8% des cas). Au delà de l'accessibilité des publics, ce type de service permet également de pallier les difficultés rencontrées par certains parents pour accompagner leurs enfants dans les structures dans lesquelles ils sont suivis, en raison de problèmes de mobilité ou de disponibilité.

*« Parce que souvent par exemple il y avait des **accompagnatrices ou des accompagnateurs pour emmener les enfants jusqu'à Parenthèse**, donc il fallait bien mettre les gens en rapport les uns avec les autres, définir les lieux où ils prennent rendez-vous, etc. »* [Directrice école élémentaire]

*« Nous, c'est surtout dans le cadre des différentes prises en charge que ça soit par le **CMPP ou par le dispositif Parenthèse**, à un moment donné, on a eu besoin de personnes, d'adultes pour accompagner des enfants lors d'une prise en charge. (...) **Donc il y a eu le taxi, un véhicule qui allait chercher l'enfant à son domicile pour l'amener aux soins.** »* [Directrice école élémentaire]

*« Si c'est par exemple une maman qui dit je veux bien mettre les soins en place mais je **travaille**, je suis mère toute seule, je ne peux pas l'accompagner, voilà, là c'est clair, on dit c'est bon, on a un dispositif qui peut répondre et la mère est très contente, voilà. »* [CPE Collège]

Ainsi, le dispositif de Réussite éducative n'est pas seulement investi pour prendre en charge des enfants présentant des fragilités psychiques nécessitant un suivi psychologique lorsque ces derniers ne sont pas encore inscrits dans une structure de soins ou dans l'attente que l'accompagnement par le Droit Commun soit effectif. Les demandes émanant des professionnels ont également conduit les acteurs du dispositif à développer des réponses en

matière d'accès physique aux soins à travers la mise en place de solutions dans le cadre du transport des enfants vers des structures ou des dispositifs de soins spécifiques. Cela a notamment été le cas pour un certain nombre d'enfants suivis dans un CMPP, où les rendez-vous ont très souvent lieu en journée, sur le temps scolaire, posant de fait des difficultés aux parents pour les y amener.

Pourtant l'Assurance Maladie peut financer les frais de transport vers ces établissements, mais seulement dans les cas où la pathologie est reconnue comme une affection de longue durée, selon le code de la Sécurité Sociale (L.324-1). Or nombre de situations n'entrent pas dans ce cas de figure, ce qui implique qu'aucune mesure d'aide au transport n'est prévue. Cela vient freiner l'accès aux soins de certains enfants qui nécessitent, comme on l'a vu, une prise en charge, non seulement pour leur bien-être psychique, mais également pour favoriser les apprentissages, ainsi que leur intégration dans les cadres collectifs socialisateurs. Nombre de professionnels de terrain soulignent ces problématiques d'accès aux soins et constatent un manque de ressources pour pallier les difficultés liées au transport des publics vers les établissements et structures de soins³²⁰. C'est dans cette perspective qu'a notamment été sollicitée la Réussite éducative, ce dispositif permettant une intervention à la fois flexible, réactive, malléable et adaptative aux problématiques posées. Il dispose en effet des marges de manœuvre et des capacités d'actions propices à la construction de solutions hybrides et personnalisées. De la même manière, les orientations d'enfants vers le dispositif Parenthèse, sorte de classe-relais dotée de professionnels de santé et d'éducation spécialisée, se sont très souvent accompagnées d'une intervention de la Réussite éducative pour prendre en charge leur accompagnement physique vers cette structure. Là encore, ce sont les besoins pointés par les professionnels de terrain, qui correspondent d'une certaine manière à un manque de ressources institutionnelles, qui ont déterminé les types d'intervention développés, et ainsi structuré le dispositif.

Dans le cas de l'institution scolaire, le manque de ressources internes, de relais suffisants et réactifs, face aux nombreuses situations problématiques auxquelles elle fait face, vient justifier cette utilisation particulière du dispositif.

³²⁰ Cela transparaît à travers les demandes d'intervention formulées à l'encontre du dispositif, mais nous l'avons également observé dans d'autres dispositifs et territoires. En effet, dans le cadre de dispositifs de Veille éducative où l'association PRISM intervient en tant qu'expert externe, des communes ont mis à disposition des navettes municipales permettant de transporter des enfants scolarisés sur leur territoire vers le CMPP de secteur dans lequel ils sont suivis, répondant là aussi à des besoins réels face auxquels les solutions institutionnelles manquent.

*« Mais partout où les RASED vont disparaître dans les écoles, ici ou ailleurs, pour tous les élèves qui ont besoin de cette aide ça va être catastrophique (...). Donc, **on est de plus en plus confrontés quand même à des enfants pour lesquels l'école ne sait pas répondre aux difficultés** que les enfants rencontrent. » [Directrice école élémentaire]*

*« Donc on est vraiment dans **des situations cul de sac** où on a vraiment beaucoup de difficultés. (...) Donc là **je pense qu'il faudrait un peu revenir sur le fonctionnement des institutions**. Car **en fait tout vient des problèmes de délais**. En fait ça arrive souvent des mois après, voire 1 an après le moment de crise, et **parfois ces familles là elles ont trouvé des solutions, bon qu'elles ont plus ou moins bricolées**. » [CPE Collège]*

L'accès aux soins est une problématique à laquelle les professionnels sont très largement confrontés au quotidien et qui est plus particulièrement pointée par les acteurs scolaires en raison de l'incidence que l'absence de soins peut avoir sur la scolarité des enfants. En conséquence, cette thématique est très largement présente dans les axes d'intervention développés dans le cadre du dispositif de Réussite éducative.

En effet, dans 18% des parcours de Réussite éducative observés, un soutien, voire un suivi, psychologique a été développé auprès de l'enfant par un intervenant de l'association Prism. Mais au-delà des possibilités de soutien, voire de suivi, psychologique que peut proposer le dispositif à travers le recrutement au sein des équipes pluridisciplinaires de psychologues, et du soutien à la mobilité des familles que nous venons d'évoquer, il peut également s'agir, dans certains cas, de favoriser l'acceptation de soins de la part des parents à travers les accompagnements personnalisés mis en œuvre. Cela s'inscrit, d'une certaine manière, dans une démarche plus globale de soutien éducatif et à la parentalité.

Car il est parfois difficile pour des parents d'envisager et d'accepter les prises en charge préconisées par les professionnels, car cela revient à admettre les difficultés de leur enfant. Ce sont le plus souvent les équipes pédagogiques et éducatives des établissements scolaires (notamment du premier degré) qui sollicitent un diagnostic pédopsychiatrique des enfants chez qui ils soupçonnent des fragilités, voire des « défaillances » d'ordre psychique. Si l'évaluation vient confirmer leurs suspicions, ils entament alors une démarche auprès des parents pour leur expliquer et leur faire entendre la nécessité pour l'enfant de bénéficier d'une prise en charge spécifique. Mais très souvent, la tâche n'est pas aisée et les professionnels sont confrontés aux réticences, voire au refus, des parents d'accepter ces préconisations de soins.

« L'écueil premier c'est le refus ou le déni des parents, pour les orientations par exemple au CMPP ou autre, donc ce n'est pas toujours évident et puis ça prend du temps. C'est quand le CPE va le dire, quand l'AS va le dire, quand un voisin va en parler, enfin le temps que ça fasse son chemin. Il faut accepter en tant que professionnel qu'on doit travailler avec ça. » [CPE Collège]

« Et puis pour que les familles acceptent qu'il y ait une difficulté il faut bien 18 mois en moyenne, de la première annonce au premier bilan, donc c'est difficile. La famille par exemple de ce garçon est une famille pour laquelle on a dû utiliser un nombre de leviers invraisemblable jusqu'à ce qu'on arrive à faire entendre à la maman qu'il y avait vraiment un besoin énorme de soins pour ses 3 enfants, et là ça fait plus de 3 ans qu'on travaille là-dessus. » [Directrice école élémentaire]

« Ce n'est jamais évident d'admettre que son enfant a des difficultés. Après le soin, une fois que ça c'est admis, le soin vient naturellement, les parents se disent : oui, je vais l'aider, mais il faut d'abord reconnaître la difficulté et donc, tant qu'il n'y a pas cette reconnaissance là, l'envie des soins est difficile et c'est un travail d'acharnement. Oui, certaines familles, au bout de deux ans, de trois ans enfin admettent que... Voilà, mais souvent, les situations empirent et après les soins sont plus lourds, malheureusement, la situation se dégrade, on n'a pas vu le contraire puisque les familles s'imaginent qu'en grandissant, ça va s'arranger! Non! » [Directrice école élémentaire]

Ces quelques extraits d'entretien témoignent bien de la problématique récurrente à laquelle les professionnels doivent faire face dans les situations d'enfants qui nécessitent une prise en charge de soins. Tout l'enjeu, et la difficulté, pour les professionnels est de faire admettre aux parents les fragilités de leur enfant et de leur faire accepter la mise en place d'un suivi spécifique. Comme ces professionnels interrogés le soulignent, la démarche d'acceptation des soins auprès des parents est ardue et nécessite un travail de longue haleine. Tous soulignent l'importance du facteur temps dans ce processus, qui prend souvent plusieurs années, et de la cohérence des discours des différents professionnels intervenant auprès de la famille. En effet, au-delà du temps de l'acceptation, les acteurs de terrain s'accordent à dire que le message doit être relayé par l'ensemble de la communauté socioéducative investie autour de la famille pour que ce dernier soit entendu. L'ajustement des discours des professionnels est un facteur qui peut favoriser le processus d'acceptation. Et, bien évidemment, en cas de refus des parents, le risque est de voir la situation de l'enfant se dégrader avec le temps, avec toutes les conséquences négatives que cela peut engendrer sur sa scolarité et son processus de socialisation. Derrière cette problématique c'est bien d'un enjeu éducatif dont il s'agit.

Si certains parents peinent à admettre le besoin de soins évalué par les professionnels pour leur enfant, c'est parce que cela revient à reconnaître ses difficultés, son écart à la norme, mais c'est également lié aux représentations sociales qu'ils ont de l'intervention d'un psychologue ou d'un psychiatre. Pour beaucoup, notamment dans les milieux les moins

favorisés, le recours au psychologue est perçu négativement, dans le sens où il vise à traiter la « folie », ou du moins des pathologies mentales relativement graves.

« Et le problème des élèves décrocheurs c'est que souvent c'est aussi des familles qui sont de milieux plutôt modestes et qui perçoivent encore tout ce qui est psychologique, travail sur soi, comme quelque chose de « on n'est pas fous », alors là il reste un boulot énorme. Et puis quand je regarde nos CSP, celles qui sont favorisées et bien souvent l'enfant il a déjà vu un pédo-psy pour une raison ou pour une autre, alors que celles qui le sont moins ils n'en voient pas de pédo-psy. Enfin c'est culturel quoi. (...) Et puis chez les classes modestes il y a en plus deux choses, d'une part le truc du genre « mais non, on n'en a pas besoin », et puis il y aussi « oui mais c'est gratuit, alors ce serait peut être mieux d'aller dans le privé... ». Enfin il y a l'envie de bien faire, ça c'est vrai. » [CPE Collège]

Le processus d'acceptation passe donc par la déconstruction des représentations sociales des individus et la reconnaissance des difficultés de l'enfant.

Dans cette même perspective, un autre élément vient expliquer les réticences des parents à voir leur enfant inscrit dans des structures ou des dispositifs spécialisés, lié à la terminologie même de l'institution centralisatrice de toutes les démarches relatives aux diverses situations de handicap, que ce dernier soit plus ou moins lourd. Rappelons ici que les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) gèrent l'accueil et l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches. Ainsi, toute demande d'orientation en ITEP ou concernant la mise en place d'une Auxiliaire de Vie Scolaire passe par cette institution départementale qui évalue et statue sur la nature, mais aussi la lourdeur, du handicap, puis préconise selon ce diagnostic des mesures d'accompagnement spécifiques. Or, le terme même de « personnes handicapées » dans l'intitulé de l'institution, englobant ici une diversité de situations et de difficultés, engendre des réactions de recul de la part des parents lorsque les professionnels évoquent la sollicitation de cette structure pour obtenir des mesures d'aide au regard des fragilités de l'enfant.

*« Parce que après c'est quand même... si l'enfant est pris en charge c'est parce qu'il n'est pas bien, qu'il est handicapé par exemple, mais vous savez **ne serait ce que le mot MDPH...** à cette maman on lui a proposé la MDPH pour l'AVS, mais ça a été difficile de lui faire comprendre que son enfant n'était pas handicapé mais qu'il était en difficulté et que c'était une institution qui englobait tout maintenant. Mais pour elle non, MDPH c'est handicapé, et elle « mon fils est pas handicapé ! ». » [Directrice CLAE]*

L'acceptation des prises en charge et l'accès aux soins demeurent des problématiques récurrentes pour les professionnels de terrain qui tentent de convaincre les parents de l'intérêt et de la nécessité pour l'enfant d'avoir une prise en charge spécifique. Et dans les situations

où la logique de persuasion échoue, les professionnels peuvent recourir à la contrainte à travers une démarche de signalement, comme l'explique cette directrice d'école :

*« Je vous dis, **pour certains il faut travailler deux ans avec la famille pour...** Ils ont pu dire oui une fois, et une deuxième fois, il faut attendre l'année d'après pour que finalement ils acceptent, avec l'enseignant qui continue à dire la même chose. Et ce n'est jamais gagné, **il ne faut pas se leurrer pour certaines familles, c'est un peu sous la contrainte aussi.** C'est arrivé 2 fois cette année, où effectivement ça devient vraiment urgent, depuis, c'est la troisième, quatrième équipe éducative où on demande « où en est votre enfant ? Est-ce qu'il est en CMPP ? Ce n'est toujours pas fait ? Si ce n'est pas fait, on fait un signalement aux services sociaux de l'inspection académique », mais là, on est poussé dans le retranchement, on a beau expliquer à la famille qu'on n'est pas là pour les juger, que c'est pas fait pour les embêter, que c'est un véritable partenariat avec l'école et le CMPP, c'est très compliqué. Donc **c'est vrai que parfois ça aboutit à un signalement.** » [Directrice école élémentaire]*

D'une manière générale, le dispositif ne s'inscrit pas vraiment dans une démarche de prévention, dans le sens où il est mobilisé dans la plupart des cas lorsque le diagnostic de l'état de santé de l'enfant, notamment psychique, est posé. Il intervient plutôt en soutien des professionnels pour amener les familles vers le soin ou des parents quand il prend le relais dans le cadre de l'accompagnement de l'enfant, et participe, là encore, d'une logique qui vise à pallier les manques ou les moments de « creux » institutionnels.

Cela est particulièrement observable s'agissant de la mise en place de personnel au sein des écoles pour accompagner des enfants sur le temps scolaire dans l'attente de l'arrivée de l'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) « officielle ». C'est ce que nous allons voir maintenant.

II/ 2.2. La mise en place de “pré-AVS” : un palliatif aux dysfonctionnements institutionnels pour soulager les professionnels

Si nous souhaitons nous arrêter ici sur la mise en place de ce que nous pouvons appeler des « pré-AVS », ou encore des « aides éducatives »³²¹ sur le temps scolaire, c'est que ce levier d'action développé dans le cadre de la Réussite éducative à Toulouse nous semble tout à fait

³²¹ Dans le cadre de la mise en place opérationnelle du dispositif, il a été demandé à l'association PRISM, notamment par l'Inspection Académique, de nommer ces interventions « aides éducatives » et non « pré-AVS », le terme même d'« AVS » recouvrant un dispositif de droit commun, une terminologie propre à l'Éducation nationale. Il s'agissait de différencier ce qui relevait d'un dispositif « institutionnel », avec des cadres, des règles et des protocoles clairement établis, de l'intervention de Réussite Éducative, considérée comme une aide ponctuelle et transitoire, qui ne s'adosse pas à un protocole précis ni à un cadre réglementaire au niveau national structurant ce type de pratique. Dans le cadre de ce dispositif, ce sont les contextes locaux qui prévalent. Notons d'ailleurs que la mise en place de ces « aides éducatives » ne se retrouve pas dans tous les dispositifs locaux.

illustratif de la mobilisation du dispositif comme palliatif aux carences existantes dans les services de droit commun.

Tout d'abord il nous faut rappeler que la sollicitation du dispositif afin d'obtenir la mise en place d'une aide éducative sur le temps scolaire a été particulièrement fréquente dans le cadre du dispositif étudié ici. En effet, sur 257 parcours individualisés de Réussite éducative mis en œuvre auprès d'enfants, 19% ont été composés de ce type d'accompagnement. Cela reste donc un levier d'action qui a été très prisé par les acteurs scolaires, au regard des délais d'attente relativement long pour la mise en place d'une AVS officielle par l'Éducation nationale ou encore l'orientation effective d'enfants vers des établissements spécialisés.

« Ce sont toujours des enfants qui avaient besoin d'assistance à l'intérieur de la classe et c'était toujours en attente d'orientation. C'était des enfants avec lesquels on ne pouvait pas avoir immédiatement un lieu pour les accueillir ou une aide, enfin plus que ça, du soin, donc la mise en place de soins qui ne pouvait pas se faire immédiatement. Donc ça permet aux enfants et à la classe de pouvoir continuer à fonctionner jusqu'à ce qu'on ait réussi à les orienter vers la structure dont ils ont besoin. » [Directrice école élémentaire]

Le recours au dispositif de Réussite éducative pour ce type de demande apparaît comme une mesure transitoire, où il s'agit d'apporter un accompagnement ponctuel à l'enfant le temps qu'une prise en charge institutionnelle adaptée soit mise en œuvre. Notons d'ailleurs qu'au regard du nombre important de sollicitations de cette nature qu'a connu le dispositif à ses débuts, la municipalité a peu à peu conditionné ce type d'intervention. Elle a ainsi demandé à l'association Prism de s'assurer que la demande de notification MDPH pour l'obtention d'une AVS pour l'enfant avait bien été acceptée, condition *sine qua none* pour que l'école puisse bénéficier de ce service. En d'autres termes, la MDPH devait avoir reconnu le « handicap » de l'enfant et défini ses besoins en matière d'accompagnement ou d'orientation pour que la Réussite éducative intervienne. Les délais entre la décision de la MDPH et la mise en place d'une AVS dans l'école étant relativement longs, le dispositif était alors mobilisé pour pallier ce moment de creux institutionnel.

D'une manière générale, la demande d'intervention formulée par les établissements scolaires était motivée par l'urgence, l'impératif de la situation. En effet, si l'aide éducative proposée visait à soutenir l'enfant dans ses apprentissages, il s'agissait surtout de venir soulager les professionnels dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants, mais aussi parfois les animateurs du temps périscolaire, se retrouvant en difficulté face à des enfants qui présentent généralement des troubles du comportement importants et perturbent la gestion du collectif.

« Alors il y a une situation pour laquelle on a demandé à Prism de l'aide, c'était pour une petite fille de CE1 qui est difficilement gérable dans la classe, enfin je dis difficilement, je devrais plutôt dire ingérable dans la classe, au niveau du comportement et puis elle a déjà du retard scolaire. (...) Donc à un moment donné **c'était devenu tellement ingérable qu'on s'est dit qu'on n'avait pas le temps d'attendre une AVS, donc on a fait appel à Prism, qui eux pouvait nous fournir quelqu'un pour aider**, qui faisait office d'AVS, même si elle n'avait pas ce statut là. » [Directrice école élémentaire]

« **On a utilisé Prism pour deux élèves de CM2 qui ont tous les deux un retard et pour lesquels on a fait deux demandes d'orientation en établissement spécialisé.** (...) Donc ce n'était pas pour les orientations qu'on les a sollicités, **c'était vraiment pour avoir un accompagnement pour terminer l'année dans les meilleures conditions possibles.** (...) Donc on avait deux personnes qui venaient tous les matins, avec un véritable objectif pour cet accompagnement d'aider l'enfant à entrer dans les apprentissages le matin, c'est ce qui a été ciblé quand même, une aide à la mise au travail et après le garder au maximum dans le travail qui se faisait en classe. » [Directrice école élémentaire]

« **Quand j'ai appelé la Réussite éducative, c'est vraiment parce que j'étais au bout du rouleau**, et que nerveusement on ne tenait plus, et qu'à un moment donné, il fallait quand même qu'il y ait une prise en charge de cet enfant parce que nous on l'accueillait entre midi et deux sur le CLAE. (...) Donc, de là il y a quand même, il y a une AVS qui est mise en place, une auxiliaire de vie pour cet enfant, donc sur le temps scolaire mais qui était aussi présente sur le temps du CLAE. (...) **L'AVS en d'autres termes, elle nous soulage nous mais ça l'aide aussi lui.** Parce qu'il avait besoin d'avoir une relation exclusive avec un adulte, ce qu'il a obtenu, et ça lui convient totalement. » [Directrice CLAE]

La Réussite éducative se caractérise par sa capacité à répondre rapidement aux demandes émanant des professionnels de terrain, là où les circuits institutionnels traditionnels ne peuvent apporter de solutions dans l'immédiat. D'une certaine manière, ce dispositif permet de remédier aux temporalités institutionnelles parfois longues et à la lourdeur administrative propre à certaines démarches, notamment en ce qui concerne la reconnaissance du handicap et la mise en œuvre des prescriptions d'accompagnement ou d'orientation afférentes.

« Comme je vous le dis, en moyens humains, **pour les AVS, nous au niveau Éducation nationale, c'est assez long d'avoir quelqu'un. Donc c'est vrai que c'était plutôt pratique, ce sont des choses qui permettent de pallier un problème, c'était du ponctuel.** » [Directrice école élémentaire]

Il s'agit donc d'un dispositif de transition institutionnelle, l'intervention ici déployée étant de nature ponctuelle et se situant dans un « entre-deux ». L'exemple des aides éducatives dans l'attente d'une mesure AVS nous semble bien témoigner de la fonction palliative que peut revêtir le dispositif de Réussite éducative, répondant aux besoins immédiats, « présentistes »³²², des acteurs de terrain dans l'attente d'une prise en charge institutionnelle

³²² Nous reprenons ici le terme utilisé par Bertrand Ravon (Bertrand Ravon, « Le travail social entre progressisme et présentisme », *Rhizome, Bulletin national santé mentale et précarité*, n°15, avril 2004, p. 3.), qui

plus pérenne et davantage inscrite dans la durée. Le dispositif apparaît pour les professionnels comme une opportunité de relais, de « sas », avant la mise en place d'une réponse institutionnelle pérenne. L'intervention développée se fait ainsi dans l'attente qu'une prise en charge adaptée, stable, soit trouvée.

*« La Réussite éducative en fait ça nous sert à faire le relais jusqu'à ce que quelque chose de plus pérenne se mette en place. (...) **La Réussite éducative elle est un peu là pour soutenir à un moment de transition**, un moment où on n'a pas encore réussi à mettre en place une autre aide. »* [Directrice école élémentaire]

*« Le dispositif de Réussite éducative est là comme quelque chose en plus dans la mesure où il répond à quelque chose que l'école ne sait pas faire, voilà, je pense qu'il **intervient vraiment pour des enfants pour lesquels on est en attente d'orientation**. »* [Directrice école élémentaire]

*« Mais là **c'est vraiment pour combler quelque chose**, mais il ne faut pas se leurrer, **c'est combler un certain manque**. C'est à dire que ça comblait le fait qu'il ne puisse pas être scolarisé ailleurs que dans une école à mi-temps. Et là je crois qu'honnêtement c'était vraiment une situation où on n'avait trouvé que ça pour aider, pour soulager en l'occurrence la famille. »* [Directrice école élémentaire]

C'est plus particulièrement dans le domaine du soin et du handicap que l'on observe cette dynamique, les écoles se retrouvant en difficulté pour accueillir et gérer des enfants qui nécessitent un encadrement ou une structure spécialisée. En conséquence, la Réussite éducative leur permet de trouver une solution temporaire, transitoire, aux manques de ressources dans ces secteurs, ainsi qu'à la lourdeur administrative qui encadre leurs procédures.

*« **Prism c'est momentané!** »* [Directrice école élémentaire]

*« **Donc c'est forcément une action qui est relativement courte de mon point de vue** »* [Responsable UTAMS]

*« **C'est un dispositif qui doit être ponctuel** et qu'il faut ramener vers le Droit Commun. (...) **Ça doit rester passerelle et non pas quelque chose d'installé.** »* [Responsable UTAMS]

Au lancement du dispositif, rien ne laissait présager qu'il serait amené à répondre à ce type de demande. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce type d'intervention n'a pas été développé dans tous les programmes de Réussite éducative mis en place sur le territoire français. Il révèle une stratégie où il a été admis que le dispositif intervienne pour pallier ces moments de creux institutionnels, ces carences du droit commun de manière ponctuelle. En témoignent les

changements qui ont eu cours suite au changement de la majorité politique de la ville de Toulouse, où, la nouvelle municipalité a choisi, à partir de septembre 2009, d'une part, d'internaliser le dispositif en recrutant au sein des services municipaux des coordinateurs de Réussite éducative, et d'autre part, de modifier la mouture même du dispositif. Dans cette perspective, la mairie a notamment souhaité ne plus reconduire la mise à disposition de ces aides éducatives, considérant que cela correspondait aux missions et aux responsabilités des services de droit commun. Il s'agissait pour la nouvelle municipalité de ne plus inscrire le dispositif dans des modalités d'intervention qui peuvent être considérées comme une forme de substitution aux missions des différentes institutions sociale et éducatives.

Quoi qu'il en soit, la particularité du dispositif ici étudié, aux contours et aux objectifs indéterminés, est de se construire, de se structurer au gré des besoins émergeant des acteurs socioéducatifs de terrain. Ses marges et ses modalités d'intervention, son champ d'action, ont été définis *a posteriori*, par le contenu même des sollicitations qui lui ont été adressées. C'est en se rendant malléable que les acteurs de la Réussite éducative ont pu peu à peu construire leur activité et leur capacité d'action. Mais, comme nous l'avons déjà souligné, cela pose la question de l'institutionnalisation de ce type de dispositif qui vient pallier les carences institutionnelles. A travers la mise en œuvre des programmes de Réussite éducative, l'État institutionnalise d'une certaine manière une variable d'ajustement du système, reconnaissant ainsi l'existence de dysfonctionnements au sein de ce dernier.

Conclusion du Chapitre 5

La Réussite éducative, de par ses cadres et ses objectifs indéterminés, le flou qui l'entoure à ses débuts et les marges de liberté laissées aux acteurs locaux pour sa construction et sa mise en œuvre, est un dispositif qui s'est structuré par le bas et au fur et à mesure des sollicitations dont il a fait l'objet par les professionnels socioéducatifs locaux. Nos investigations et analyses nous conduisent à identifier diverses logiques d'actions, voire stratégies, vis-à-vis du dispositif.

Tout d'abord, en lien avec la méfiance dont il a fait l'objet lors de son lancement, nous avons pu observer une mobilisation volontairement détournée du dispositif de la part de certains professionnels scolaires. Mais la logique d'action qui apparaît la plus prégnante est celle d'une mobilisation de la Réussite éducative comme un palliatif aux manques de ressources, mais aussi de réactivité, des institutions socioéducatives. Cela a très largement participé à en faire un dispositif de transition et d'intervention ponctuelle. Dans une même perspective, ce dispositif tend à être sollicité dans une logique d'urgence, loin de la visée préventive que l'on aurait pu lui accorder au regard de ses textes cadres. Tout cela va également se traduire par l'inscription de ce dispositif comme une ressource en fin de course dans le circuit, le système, de réponses traditionnelles aux problématiques socioéducatives des publics. La Réussite éducative va alors occuper une place particulière dans le système d'action local en tant que dispositif d'urgence, transitoire et palliatif, sur lequel s'appuyer pour résoudre les situations problématiques rencontrées. Nous avons également mis en avant le rôle de socialisation institutionnelle et de normalisation des pratiques parentales que pouvait revêtir ce dispositif. Nous reviendrons sur cette question dans l'analyse du processus de réception du dispositif par les familles bénéficiaires, en cherchant à voir si ces fonctions socialisatrice et normalisatrice, recherchées par les professionnels, produisent les effets escomptés.

Mais pour l'heure il nous semble important de pouvoir dessiner un portrait global du dispositif de Réussite éducative toulousain. Car malgré la mise en exergue de la manière dont les professionnels se sont saisis et ont utilisé le dispositif, il est encore difficile de s'en faire une idée à la fois fine et générale. C'est pourquoi, nous proposons dans le chapitre suivant, à partir de données quantitatives, d'esquisser les tendances qui caractérisent le profil du public de la Réussite éducative à Toulouse entre 2007 et 2009, ainsi que les filières de prise en charge développées.

Chapitre 6 : LA STRUCTURATION DES FILIÈRES DE SÉLECTION ET DE PRISE EN CHARGE DES PUBLICS : APPROPRIATION ET MOBILISATION DU DISPOSITIF TOULOUSAIN PAR LES PROFESSIONNELS LOCAUX

Le chapitre précédent nous a permis de voir comment le dispositif de Réussite éducative a été investi par les acteurs locaux, à travers un processus de co-construction. En effet, les acteurs de la Réussite éducative ont construit leur activité au sein de ce dispositif, et par-là ses missions et ses capacités d'action, en regard des usages qu'en ont faits les professionnels socioéducatifs de terrain. La malléabilité et les marges de manœuvre offertes par le cadre d'action du dispositif ont ouvert un large champ des possibles dans le processus de structuration de cette politique publique au niveau local.

La construction du sens, des modalités d'intervention et des missions de la Réussite éducative dépend donc de la manière dont les territoires, les acteurs locaux, s'en saisissent. Au travers des entretiens menés auprès de ces derniers, nous avons pu mettre en avant le mode de structuration locale à l'œuvre sur le territoire toulousain et les principales problématiques à partir desquelles les professionnels de terrain ont développé leur mobilisation du dispositif. Malgré ces éclairages qualitatifs, il n'en reste pas moins complexe d'identifier avec précision l'implication des professionnels locaux, les étapes qui balisent la trajectoire des publics au sein du dispositif, du repérage à l'accompagnement, les caractéristiques du public auquel il s'adresse, ou encore les principales filières de prise en charge valorisées dans le cadre des parcours de Réussite éducative. Ce chapitre a pour objectif de clarifier ces différents éléments, d'offrir une vue d'ensemble du dispositif toulousain en dégagant les « tendances » qui le caractérisent. L'enjeu est ici de voir comment s'opère le dépassement du flou qui sous-tend la mise en œuvre de ce dispositif pour aboutir à une construction, une structuration qui lui est propre.

Car, nous l'avons dit, les acteurs de terrain ont été, au lancement de cette politique publique, confrontés aux faibles éléments de cadrage et de définition donnés par l'État s'agissant de sa

mise en œuvre, mais ont pu, dans le même temps, se saisir des marges de liberté ainsi offertes et investir cet espace d'innovation, d'adaptation locale, qui leur était laissé. Même s'il existe un guide méthodologique édité par la DIV à l'attention des collectivités, des acteurs, impliqués dans un projet de Réussite éducative, permettant de faciliter et de cadrer sa mise en œuvre, ce dernier n'est paru qu'en juin 2007, soit après qu'un certain nombre de collectivités, dont Toulouse, se soient engagées dans la construction de leur projet local. D'autre part, ni les textes officiels, ni ce guide, ne définissent un parcours de Réussite éducative « type ». L'ouvrage méthodologique de la DIV ne présente que des exemples de parcours mis en œuvre par différentes collectivités, laissant simplement entrevoir la diversité des réponses, l'hétérogénéité des prises en charge, que peuvent recouvrir les parcours de Réussite éducative mis en œuvre auprès d'enfants et de jeunes considérés en fragilité, ainsi que de leurs parents. De la même manière, peu d'éléments permettent au départ de dégager le profil « type » du public ciblé par ce dispositif.

En conséquence, il est évidemment difficile de statuer sur l'inscription du dispositif toulousain dans les normes, les objectifs généraux, alloués à cette politique publique par l'État lors de sa création, tant ces derniers apparaissent indéterminés. Pour autant, à travers l'ébauche d'un portrait global de la Réussite éducative sur le territoire ici étudié, nous tenterons d'identifier ce qui le caractérise et de voir en quoi la manière dont les professionnels socioéducatifs locaux s'en sont saisis a façonné ce dispositif d'une manière bien particulière. En d'autres termes, l'objectif de ce chapitre est de comprendre « de quoi est fait » ce dispositif, comment il est agencé au niveau local, afin d'en avoir une vision globale.

Pour ce faire, nous nous appuierons ici essentiellement sur les données quantitatives recueillies à partir des « fiches de sollicitations », document rempli par les professionnels de terrain souhaitant orienter un enfant vers le dispositif, et les « fiches de suivi » élaborées pour chacune des situations inscrites dans un parcours de Réussite éducative et complétées par les coordinateurs territoriaux du dispositif. C'est à partir de ces deux outils de collecte d'informations que nous avons pu constituer une base de données statistique concernant les 424 sollicitations dont a fait l'objet le dispositif toulousain de septembre 2006 à septembre 2009. Nous ne reviendrons pas davantage sur ces différents outils qui nous ont permis de collecter un certain nombre de données quantitatives sur les caractéristiques du public et des parcours de Réussite éducative, ces derniers ayant été déjà présentés dans la première partie de cette recherche (chapitre 3). Toutefois, il nous semble important de souligner les limites et les imperfections du matériau recueilli qui vont impacter l'analyse présentée ci-après.

En effet, la fiche de suivi des parcours a été créée en amont du lancement de ce travail de recherche. Et son objectif initial était de permettre la réalisation des bilans de l'action de Prism, dans le cadre de sa mission « de gestion, de construction et de mise en œuvre des parcours individualisés » déléguée par la municipalité. Un certain nombre de variables, créées par la suite, n'étaient donc pas incluses au départ, telles que la situation familiale, la situation professionnelle des parents, ou encore le nombre de fragilités associées de l'enfant, etc. Si pour certaines, les champs ont pu être complétés pour l'ensemble de l'échantillon, pour d'autres le « rattrapage » de données s'est avéré plus complexe. C'est notamment le cas de la situation familiale et professionnelle. Une partie des analyses présentées ci-après ne s'appuiera donc pas sur l'ensemble de l'échantillon. Une autre des limites de cette base de données réside dans le fait que leur recueil était confié directement aux référents-coordonateurs des parcours, seuls habilités à connaître les situations (en lien avec le cadre déontologique garantissant l'anonymat des familles prises en charge). Or, d'une part, leur charge de travail ne leur permettait pas toujours de remplir l'ensemble des fiches de suivi, et d'autre part, leur connaissance, par exemple de la situation familiale, dépendait uniquement de leur relation et des échanges avec les familles et/ou les professionnels. Apparaissent alors dans la base statistique un certain nombre de données « non renseignées » (NR) ou de « données manquantes ». Toutefois, la majeure partie des données nous permet d'assurer une analyse représentative, même si nous resterons vigilants quant aux effets possibles de notre méthodologie sur les résultats obtenus.

D'autre part, les documents à partir desquels nous avons constitué notre base de données mobilisent des catégories institutionnelles préconstruites qui transparaissent dans les outils, tant nationaux³²³ que locaux³²⁴, de mise en œuvre et de suivi du dispositif que nous avons présenté précédemment (chapitre 3). Un des exemples les plus marquants concerne l'identification et la catégorisation des « fragilités » du public orienté vers le dispositif, que les professionnels de terrain doivent préciser dans la fiche de sollicitation en cochant les cases correspondantes parmi les catégories suivantes : scolaire, éducative, sociale, de santé, culturelle, psychique. En conséquence, le terme de « fragilité » que nous allons ici employer est avant tout une construction institutionnelle qui donne à lire la manière dont les professionnels socioéducatifs définissent et codent les problématiques du public. Cette

³²³ Chaque année l'Acsé demande à l'ensemble des territoires qui mettent en œuvre un projet de Réussite éducative de compléter une grille comprenant les « indicateurs de mise en œuvre » en indiquant et en croisant l'âge, le sexe et les types de fragilités des enfants (scolaire, éducative, sociale, santé, culturelle, sportive) concernés par le dispositif (cf. chapitre 3).

³²⁴ La fiche de sollicitation élaborée au niveau local reprend très largement les catégorisations énoncées par l'Acsé (cf. chapitre 3).

typologie des « fragilités » du public a donc été élaborée institutionnellement, et non dans le cadre de notre protocole de recherche. Il est peut donc être difficile de saisir le sens, la signification implicite de ces catégories telles qu'elles ont été appréhendées par les acteurs de terrain. Toutefois, les analyses précédentes, réalisées à partir des entretiens, relatives aux problématiques pour lesquelles les professionnels se sont saisis du dispositif donnent des éléments de réponse sur ce que recouvrent, de leur point de vue, ces différentes catégories institutionnelles de « fragilités ». Et dans la plupart des cas, derrière le terme de « fragilité », de « problématique », ou encore de « difficulté », les professionnels viennent souligner l'écart à la norme sociale et institutionnelle qu'ils observent chez les publics au regard de leurs représentations sociales, mais aussi leurs pratiques et leur référentiels professionnels.

Il nous faut également préciser que sur les 424 sollicitations réceptionnées par Prism dans le cadre de sa mission, certaines concernaient des demandes d'appui direct aux professionnels. En effet, le dispositif toulousain géré par Prism offrait la possibilité aux acteurs de terrain de pouvoir bénéficier d'actions de type « échanges et analyse de pratiques professionnelles » face à des situations d'enfants problématiques. Ce levier a notamment été particulièrement mobilisé par les CLAE, ces derniers émettant un certain nombre de besoins en matière de formation, d'appui à pratiques, sur diverses thématiques (gestion des conflits, les enfants porteurs de handicap psychique, la parentalité, etc.). Mais notre travail de recherche étant centré sur l'intervention en direction des enfants et de leurs parents, nous avons fait le choix de laisser cet aspect du dispositif de côté. Nous ne travaillerons donc ici que sur les sollicitations qui concernaient une demande de soutien aux enfants et/ou aux parents, en excluant les 51 demandes d'appui aux professionnels qui ont été faites. En conséquence, la base statistique sur laquelle nous allons principalement travailler compte 373 sollicitations. Et parmi ces dernières, toutes n'ont pas abouti à la mise en œuvre d'un parcours de Réussite éducative en direction de l'enfant ou de ses parents, et ce pour diverses raisons que nous aborderons plus loin. Concernant l'étude des parcours individualisés mis en œuvre entre septembre 2006 et septembre 2009, notre échantillon passera donc à 257 situations effectivement prises en charge.

Car entre l'interpellation du dispositif et son activation, différentes étapes balisent le traitement de la demande, comme nous l'avons montré dans la présentation de notre terrain

d'étude³²⁵. Nous allons le voir, différents processus de filtrage du public s'opèrent entre la sélection du public, la sollicitation, le diagnostic de la situation et l'entrée dans le dispositif qui conduit à la mise en œuvre d'un parcours individualisé.

Dans un premier temps, il s'agira d'étudier l'ensemble des sollicitations qui ont été portées au dispositif, en s'intéressant à leur évolution dans le temps, aux acteurs qui les portent et aux individus auxquels elles s'adressent (I). Puis, nous porterons notre attention sur les caractéristiques du public orienté vers le dispositif nous permettant d'identifier les critères de sélection opérés par les professionnels de terrain (II). Enfin, nous nous intéresserons aux types de prises en charge qui ont été mises en œuvre dans le cadre des parcours individualisés de Réussite éducative, tant auprès des enfants et des jeunes que des parents. Il s'agira également de voir les acteurs qui sont associés et impliqués dans les diverses actions qui composent les parcours (III). À travers l'identification des principaux leviers d'actions mobilisés, l'enjeu est de saisir la manière dont s'est structurée la Réussite éducative au niveau local.

À côté des entretiens menés auprès des acteurs de terrain, les données quantitatives ici présentées nous permettent de développer une approche plus large, plus générale, mais aussi plus objective, du dispositif à travers l'identification des tendances qui le caractérisent.

I. UNE APPROPRIATION PROGRESSIVE ET DIFFÉRENCIÉE DU DISPOSITIF PAR LES PROFESSIONNELS LOCAUX

Nous souhaitons ici montrer comment le dispositif de Réussite éducative à Toulouse a fait l'objet d'une appropriation progressive de la part des acteurs de terrain, des professionnels susceptibles de le solliciter pour des situations individuelles. Pour cela, nous nous intéresserons tout d'abord à l'évolution du nombre de demandes adressées au dispositif au fil des années, en regardant également la part des sollicitations qui ont effectivement abouti à la mise en place d'un parcours en direction des enfants et des jeunes, ainsi que les raisons explicatives de cet état de fait (1). Puis, nous verrons que le degré d'investissement des divers professionnels socioéducatifs locaux (école, secteur de l'animation, services sociaux, associations...) apparaît relativement disparate aux différentes étapes du dispositif (2). Enfin, il s'agira de voir en quoi l'intervention promue dans le cadre de ce dispositif s'inscrit dans une approche globale de la famille, où au-delà des enfants et des jeunes ciblés, les parents apparaissent également comme un public central (3).

³²⁵ Voir notamment le schéma p. 183 (chapitre 3).

I/ 1. L'évolution dans le temps du nombre de sollicitations et de parcours mis en œuvre comme révélatrice d'une appropriation progressive du dispositif

Nous partons ici de l'hypothèse que l'évolution quantitative, tant des demandes d'intervention que de la part de ces dernières qui aboutiront à un parcours de Réussite éducative, sont des éléments qui témoignent d'une compréhension et d'une appropriation progressive des cadres et des objectifs du dispositif (1.1). Mais cela vient également mettre en lumière les différents processus de filtrage du public que l'on observe dans le cadre de la Réussite éducative. Tout d'abord, la sollicitation même du dispositif apparaît comme un premier processus de sélection du public, dans le sens où elle implique un repérage des individus que l'on va orienter vers le dispositif. Puis, une fois la demande d'intervention réceptionnée par les acteurs du dispositif, ces derniers vont procéder à une évaluation de la demande, un diagnostic de la situation, qui va les conduire à statuer sur l'inscription ou non de l'enfant dans un parcours de Réussite éducative. Et nous allons voir que différentes raisons peuvent venir expliquer qu'un certain nombre de situations, qui ont fait l'objet d'une demande d'intervention, n'ont pu aboutir à un parcours individualisé (1.2).

I/ 1.1. Une mobilisation du dispositif croissante concomitante à un cadrage progressif des critères d'éligibilité du public

La réception critique dont a fait l'objet le dispositif de Réussite éducative par les professionnels locaux a, nous l'avons vu, eu des conséquences importantes sur la manière dont il s'est structuré, construit. Les difficultés d'acceptation et d'appropriation du dispositif observées rejaillissent sur le degré de son utilisation par les professionnels dont témoigne clairement l'évolution du nombre des sollicitations qui lui ont été faites durant ces trois premières années d'existence. En effet, entre septembre 2006 et 2009, le nombre de demandes d'intervention concernant des enfants et des jeunes susceptibles d'être accompagnés dans le cadre du dispositif n'a cessé de croître, avec une augmentation significative durant la dernière année observée dans le cadre de cette recherche.

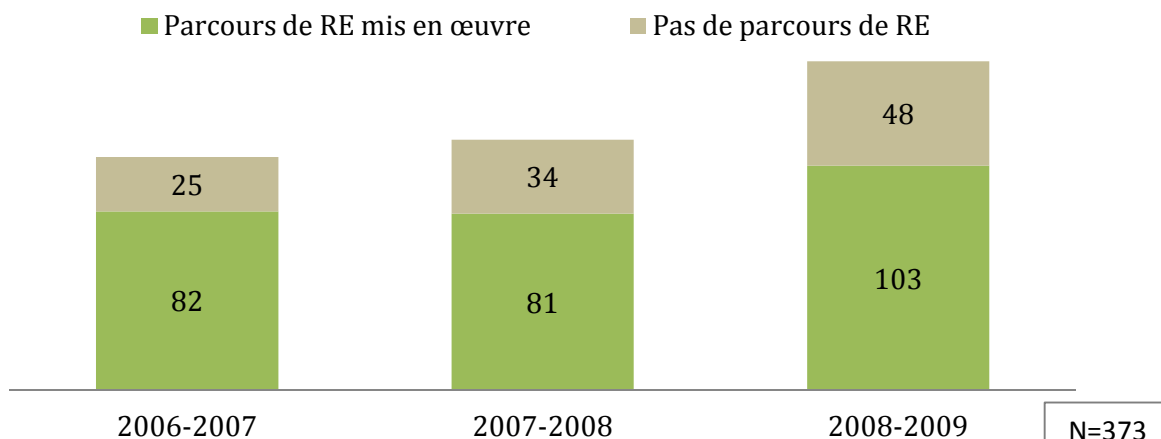
**Evolution du nombre de sollicitations du dispositif
concernant des enfants repérés en "fragilité" par an
(sept. à sept.)**



L'ancrage du dispositif dans le système d'action socioéducatif local a nécessité un temps d'acceptation et d'appropriation de la part des acteurs locaux, afin que ces derniers s'en saisissent comme une ressource potentielle et légitime face aux problématiques rencontrées par leurs publics.

D'autre part, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, au regard de la difficulté pour les coordinateurs du dispositif d'identifier au départ leurs missions, leurs publics, leurs modes et leurs capacités d'intervention, ils peinent à repérer les limites de leur champ d'action. Parallèlement, leur intégration dans la scène locale soulève de fortes réticences de la part des professionnels en place. En conséquence, devant rapidement construire leur activité et gagner en légitimité, ils vont s'employer à traiter le plus de situations possibles. Mais ne maîtrisant pas les critères de sélection du public, ce dernier étant principalement repéré par les professionnels locaux, ils font tout de même face à un certain nombre de cas pour lesquels la famille ne souhaite pas bénéficier du dispositif. Une partie des situations ne peut ainsi être prise en charge. Cependant, au-delà de cette raison impliquant la non activation du dispositif, nous observons une prise en compte d'une part importante des sollicitations durant la première année d'existence du dispositif, alors que cette part tend à diminuer les années suivantes. Ainsi, quand 23% des demandes d'intervention n'aboutissent pas à un parcours de Réussite éducative en 2006-2007 (soit 25 sollicitations), elles sont 29 % la seconde année et 32% en 2008-2009.

Evolution du nombre de sollicitations par an ayant abouti à un parcours de RE



Cette évolution traduit en partie la construction progressive des cadres et des limites du dispositif toulousain. Si ces derniers n'étaient au départ que faiblement déterminés, ouvrant ainsi un large espace d'intervention, les acteurs du dispositif vont peu à peu délimiter leur champ d'action en élaborant un certain nombre de conditions, de critères, déterminant la prise en compte des sollicitations, et, par là, l'entrée dans le dispositif. Car, nous allons le voir, si le refus des familles reste la principale raison du non aboutissement de la sollicitation à un parcours individualisé, d'autres justifications, plus institutionnalisées, viennent expliquer ce phénomène.

I/ 1.2. Du « repérage » à l'entrée dans le dispositif, de nouveaux critères à remplir, de nouvelles conditions à respecter : analyse du second processus de « filtrage »

Si l'on schématise la trajectoire du public au sein de la Réussite éducative, la première étape correspond à la « sélection », au repérage effectué par les professionnels socioéducatifs de terrain dans le cadre de leurs missions, qui les conduit à orienter le traitement de la situation vers le dispositif. Puis, une fois la demande d'intervention formulée, se met ensuite en place un second processus de filtrage qui donne à lire d'autres critères d'éligibilité, d'autres conditions à l'entrée dans le dispositif. En effet, toutes les situations orientées vers le dispositif n'aboutissent pas systématiquement à un parcours individualisé. Ainsi, sur l'ensemble des sollicitations traitées par Prism entre 2006 et 2009, 31% (soit 116 demandes d'intervention) n'ont pas fait l'objet d'une prise en charge individualisée de Réussite

éducative. Différentes raisons conduisent à cet état de fait, comme le montre le tableau suivant.

Des sollicitations qui n'aboutissent pas à un parcours de RE : pour quelles raisons ?

	Effectif	%
Demande hors cadre, demande non traitée	11	9%
Situation prise en charge par le Droit Commun	23	20%
Refus de la famille	59	51%
Changement de la situation, pas de PRE	11	9%
Refus des propositions par les professionnels	9	8%
Demande non prise en charge par Prism et transférée à la nouvelle équipe municipale chargée de la RE	3	3%
TOTAL	116	100%

La principale raison demeure *le refus des parents*, et parfois du jeune, à bénéficier de cet accompagnement. C'est en effet l'une des conditions intrinsèques à l'entrée dans le dispositif : les parents doivent être d'accord et partie prenante. Il est vrai que l'implication des parents est un des principes affichés de ce dispositif, par nature non contraignant, qui stipule que « *Dans tous les cas la famille ou le représentant légal sera associé à l'ensemble des différentes phases du parcours* »³²⁶. L'adhésion de la famille est une condition *sine qua none* à l'activation du dispositif. Le cadre déontologique du dispositif prévoit d'ailleurs que les professionnels qui sollicitent le dispositif pour une situation individuelle doivent avoir au préalable averti les parents et demandé leur accord quant à la saisine de la Réussite éducative pour leur enfant. Or, force est de constater que pour une partie des situations, les professionnels de terrain n'ont pas entièrement respecté ce protocole, sollicitant le dispositif sans avoir préalablement demandé l'autorisation parentale. Cela peut notamment s'expliquer par le fait que certaines demandes d'intervention concernaient des familles aux problématiques relativement enkystées et pour lesquelles les institutions, notamment scolaire, rencontraient déjà des difficultés pour entrer en contact avec ces dernières et mettre en place un quelconque accompagnement. En conséquence, il leur été difficile d'obtenir l'accord des parents préalablement à la saisie du dispositif, et les acteurs de la Réussite éducative se sont eux aussi heurtés aux réticences de ces familles, refusant les nouvelles propositions faites dans le cadre du dispositif. D'autre part, les procédures et protocoles encadrant son fonctionnement, notamment en ce qui concerne le cadre déontologique du dispositif précisant

³²⁶ Extrait de l'Acte d'engagement de la Réussite éducative à Toulouse

les modalités de saisine, étaient au départ méconnus des professionnels de terrain, ce qui a accentué la part des sollicitations effectuées sans que les parents n'aient donné leur accord. Le refus des parents est ainsi l'un des principaux freins à la mise en œuvre des parcours individualisés, l'adhésion et l'implication des parents étant parfois difficiles à obtenir.

Un autre critère d'entrée dans le dispositif, apparaissant dans cette seconde phase de filtrage, concerne *le poids de l'intervention du Droit Commun* sur la situation. Nous l'avons déjà précisé, la Réussite éducative a vocation à intervenir de manière « complémentaire » aux dispositifs existants et se définit sur un principe de non substitution au droit commun. Un certain nombre de situations qui avaient fait l'objet d'une demande d'intervention n'ont pas été intégrées au dispositif, les suivis déjà engagés auprès de l'enfant et/ou sa famille étant considérés comme suffisants. Si, dans certains cas, la Réussite éducative peut apporter des réponses complémentaires parallèlement aux suivis en cours, cela ne s'avère pas toujours possible ou pertinent. Il s'agit ici principalement de situations complexes qui ne correspondent pas aux missions voulues de prévention du dispositif. Il est alors considéré qu'une nouvelle intervention ne serait pas judicieuse ou que la situation relève de mesures et de procédures spécifiques déjà existantes. On constate en effet que, sur l'ensemble des situations non prises en charge par le dispositif pour cette raison de primauté du droit commun, 40% étaient suivies ou ont été orientées vers les services sociaux du Conseil général (mesure AED, AEMO, signalement...), et 49% vers des dispositifs ou des établissements spécialisés en lien avec l'Éducation nationale et la MDPH (orientation en ITEP, inscription en CLIS, Classe Relais, mis en place imminente d'une AVS...). Ces situations apparaissent donc correspondre davantage à des catégories de public relevant de l'action sociale ou de la scolarisation spécialisée que de la Réussite éducative. En conséquence, le dispositif n'est pas activé et renvoie la situation aux services considérés comme compétents et légitimes face aux problématiques soulignées. Ce rôle de (ré)orientation de certains enfants vers le droit commun lorsque leurs difficultés en relèvent n'est pas propre au dispositif toulousain puisqu'il se retrouve dans d'autres projets de Réussite éducative, et n'est pas non plus lié au fait que notre recherche observe les premières années de mise en œuvre d'un dispositif local. Comme le souligne l'enquête annuelle 2011 de l'Acsé du programme de Réussite éducative : « Pour l'année scolaire 2010/2011, ce sont 5 854 enfants qui ont été orientés vers les services de

droit, le plus souvent après l'examen de leur situation par les équipes pluridisciplinaires de soutien. Ceux-ci ne sont pas compris dans le nombre de bénéficiaires directs en parcours. »³²⁷. Les caractéristiques et la complexité de la situation, ainsi que le poids de l'intervention du droit commun sur cette dernière, sont pris en compte dans le processus d'éligibilité du public au sein du dispositif. Toutefois, entre une action à la fois « complémentaire » et « préventive », les arbitrages à l'œuvre dans la sélection et le traitement des publics ne sont pas toujours simples. Nous avons en effet pu voir précédemment comment la Réussite éducative est investie pour venir suppléer les services de droit commun en palliant parfois les carences de ces derniers. Nous reviendrons sur ce point à travers l'étude du contenu des parcours individualisés.

Une autre catégorie de situations ne trouve pas de légitimité : celles pour lesquelles *la demande est considérée comme inappropriée*, ne correspondant pas au cadre et au champ des possibles du dispositif. Aucun diagnostic, aucune investigation, ne sont alors réalisés auprès des professionnels ou de la famille, contrairement aux deux raisons évoquées plus haut qui incluent, de fait, un travail d'évaluation afin de statuer sur l'entrée ou non dans le dispositif. Ces demandes « illégitimes » donnent à lire l'incompréhension ou la méconnaissance qu'a connue le dispositif, notamment à ses débuts. On trouve par exemple des demandes d'inscription en Internat de Réussite éducative. Si ces établissements s'inscrivent dans le cadre global du programme de Réussite éducative, ils n'ont rien à voir avec les parcours individualisés dont nous parlons ici. Les procédures d'orientation et d'inscription dans ces Internats ne relèvent pas de l'EPRE, mais sont gérées par les services de l'Inspection Académique. D'autres types de demandes ont également été refusés car elles relevaient d'une stricte intervention du droit commun au regard des procédures existantes (ex. : demande de bilan pédopsychiatrique d'un enfant pour son orientation en ITEP). Si, nous l'avons mentionné, le dispositif toulousain a permis la mise à disposition de personnel dans l'attente de l'arrivée d'Auxiliaires de Vie Scolaires « officielles », la procédure de ce type d'intervention n'était pas définie au départ et a nécessité des réajustements au cours de l'action. En conséquence, certaines demandes, concernant par exemple le remplacement d'une AVS durant un congé ou la mise en place d'une « pré-AVS » sans que la notification MDPH ne soit réalisée, ont pu être par la suite refusées, ne correspondant pas aux nouveaux

³²⁷ ACSÉ, *Rapport national 2011 – Enquête annuelle de suivi du Programme de Réussite Éducative*, p.23. Source : <http://www.lacse.fr/> Notons que cette enquête est réalisée auprès de l'ensemble des projets de Réussite éducative mis en œuvre sur le territoire français (métropole et DOM), et que le taux de participation des acteurs du dispositif en 2011 était de 97% (p.4).

cadres élaborés par les acteurs du dispositif en accord avec la municipalité. Pour quelques autres cas, le refus de prise en charge était justifié par le territoire de scolarisation ou d'habitation des enfants, situé en dehors de Toulouse. Comme nous l'avons vu, le territoire, comme l'âge, sont les seuls critères au départ clairement définis et objectifs, ne laissant pas la place à de possibles dérogations.

En ce qui concerne les cas inscrits dans le libellé « **Changement de situation, pas de PRE** », il s'agit en partie d'enfants dont la situation ou les prises en charge ont évolué entre le moment de la demande et l'intervention des coordinateurs (ex. : changement d'établissement, activation du droit commun en cours...). La demande d'intervention n'apparaît alors plus pertinente du point de vue des professionnels. Il s'agit aussi de sollicitations qui sont restées « sans suite », les professionnels instigateurs de la demande ayant trouvé une autre solution entretemps. Ces exemples montrent bien la difficulté qu'ont pu avoir les professionnels à comprendre et à saisir la portée et les objectifs du dispositif, ce dernier étant ici parfois sollicité en même temps et au même titre qu'une diversité d'autres leviers, les professionnels cherchant la réponse la plus rapide possible aux problématiques auxquelles ils font face. La place et le rôle de la Réussite éducative dans le système d'action socioéducatif local sont difficiles à identifier pour les acteurs de terrain qui se retrouvent, nous l'avons vu, face à une telle multiplicité de dispositifs qu'il devient complexe d'appréhender les objectifs et les capacités d'action de chacun d'entre eux, mais aussi de les situer dans le système.

Concernant les **refus des professionnels**, il s'agit principalement de préconisations faites par le coordinateur et l'EPRE qui ne sont pas considérées comme satisfaisantes ou pertinentes par les professionnels demandeurs (ex. : proposition d'accompagnement physique de l'enfant au CMPP sur le temps scolaire ; temps d'observation du comportement de l'enfant sur le temps périscolaire pour compléter l'évaluation...). S'il est difficile de tirer des conclusions, ne serait-ce que par le faible nombre de cas auxquels nous faisons ici référence, nous pouvons tout de même souligner que les propositions incluant une intervention dans la sphère professionnelle ne sont pas toujours bien perçues. Le sentiment d'être jugé et d'une intrusion dans son domaine de compétence peut expliquer ce constat. Il s'agit en effet ici de situations pour lesquelles les propositions d'action nécessitaient une intervention en partenariat avec les professionnels et parfois au sein de leur espace de travail.

Enfin, quelques sollicitations arrivées à la fin du mandat de l'intervention de Prism dans le cadre de la Réussite éducative n'ont pu faire l'objet d'un parcours individualisé, compte tenu de la temporalité dont disposaient les coordinateurs pour mettre en place un accompagnement. Ces situations ont donc été *transférées à la nouvelle équipe municipale chargée de mettre directement en œuvre le dispositif de Réussite éducative* à partir de septembre 2009.

Nous avons vu comment les sollicitations du dispositif ont été croissantes au fil des années, ainsi que les différentes raisons qui ont justifié la prise en compte ou non de ces dernières dans le dispositif, laissant entrevoir un certain nombre de critères d'éligibilité du public (tels que l'accord des parents ; l'intervention limitée, voire absente, du droit commun sur la situation ; ou encore le fait que la demande ne dépende pas de procédures institutionnelles existantes) qui composent un second processus de filtrage du public avant la mise en place d'un parcours individualisé de Réussite éducative. Nous souhaitons à présent nous intéresser à la place des professionnels socioéducatifs locaux dans les différentes phases qui balisent le dispositif, et par là, la trajectoire de prise en charge des publics.

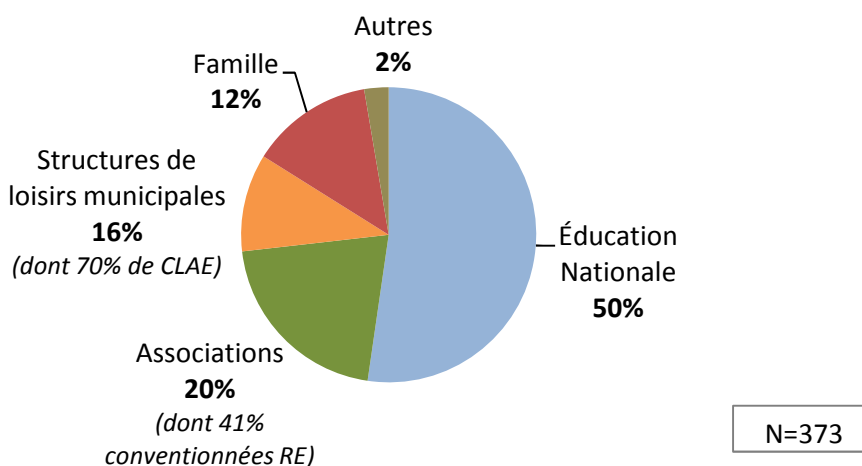
I/ 2. Un investissement disparate des professionnels socioéducatifs locaux aux différentes étapes du dispositif : des acteurs aux rôles et aux postures différenciés vis-à-vis de la Réussite éducative

Du repérage du public conduisant à la sollicitation du dispositif au diagnostic, puis à la construction et la mise en œuvre des parcours individualisés, les types de partenariat et les modes de coopération développés peuvent être différents. L'objectif est ici de mettre au jour le réseau d'acteurs investis aux différentes phases du dispositif et les articulations qui s'opèrent avec les dispositifs et services existants, et notamment de droit commun. Nous nous intéresserons, dans un premier temps, plus spécifiquement à l'étape du repérage et de la sollicitation du dispositif, où nous verrons que l'Éducation nationale tient une place centrale (2.1). Puis, nous verrons que dans les phases suivantes du déploiement du dispositif, s'observe un investissement disparate des différents professionnels du champ socioéducatif qui témoigne de rôles et de positionnements différenciés dans le système d'acteurs inhérent à la Réussite éducative (2.2).

I/ 2.1. L'école comme premier agent repérant des situations individuelles et principal « usager » du dispositif de Réussite éducative

Tout d'abord, soulignons que l'entrée se fait dans près de 90% des cas par le prisme de professionnels (12% des demandes provenant des parents), dont 68% par des structures publiques, institutionnelles. Et s'agissant des professionnels socioéducatifs « repérants », c'est-à-dire ceux qui orientent les publics vers le dispositif, qui formulent des demandes d'intervention, c'est l'Éducation nationale qui apparaît en première ligne puisque cette institution est à l'origine de 50% des demandes d'intervention en direction du dispositif toulousain de 2006 à 2009.

La part des sollicitations du dispositif selon le type de professionnels "repérants"



Cette tendance n'est en rien spécifique au territoire toulousain. Nous retrouvons cette prépondérance de l'institution scolaire dans l'ensemble des projets mis en œuvre au niveau national, voire de manière encore plus prégnante. Ainsi, le rapport annuel 2011 de l'Acsé soulignait que « les établissements scolaires orientent 68% des enfants en direction du dispositif »³²⁸ sur l'ensemble des projets de Réussite éducative mis en œuvre sur le territoire national. Localement, comme nous le verrons ultérieurement plus en détail, le public orienté et pris en charge par le dispositif présente une forte proportion de difficultés d'ordre scolaire. Pour autant, si la réussite scolaire est l'un des axes majeurs du dispositif, les textes officiels de cadrage ne placent pas la scolarité, au sens strict, au centre des préoccupations. Il se veut au contraire comme une ressource pour prendre en charge et accompagner les familles sur

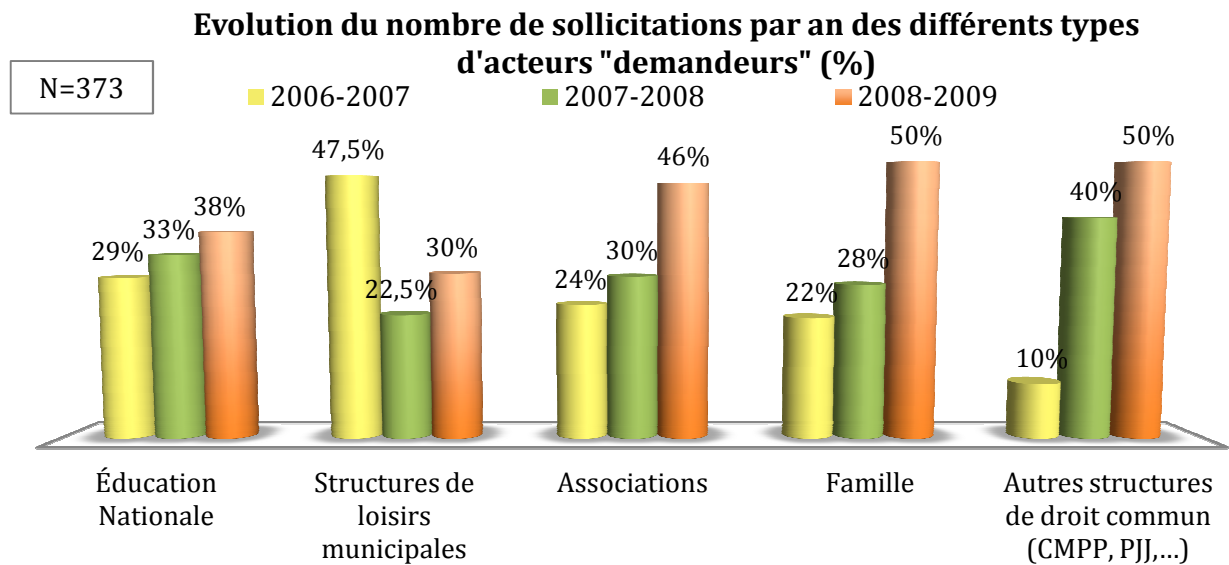
³²⁸ ACSÉ, 2011, *op. cit.*, p.6

d'autres types de difficulté ne pouvant pas être traitées dans le cadre scolaire, comme le précise la lettre de cadrage : « *Notre République doit permettre la réussite éducative de tous les enfants. L'École joue un rôle prépondérant, mais elle ne peut pas tout. Une intervention complémentaire éducative, culturelle, sociale, sanitaire est souvent nécessaire, en dehors du temps scolaire, afin d'aider la famille à parfaire la construction de la personnalité de l'enfant* »³²⁹. Si la réussite scolaire des enfants est un des objectifs et des enjeux sous-tendus par le dispositif, l'intervention préconisée se situe sur d'autres temps, d'autres sphères, d'autres dimensions de la vie de l'enfant. Or, nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, la scolarité demeure dans le cadre du dispositif local observé une thématique et un levier d'action primordial, laissant entrevoir une forme de détournement, d'adaptation locale, du dispositif aux enjeux locaux et aux besoins mentionnés par les professionnels. Car, nous le savons, l'école se trouve en tension face à certaines situations qu'elle peine à traiter au sein de ses propres circuits de prise en charge, nécessitant de trouver des relais, des ressources, extérieurs. L'Éducation nationale va ainsi mobiliser et utiliser la Réussite éducative de manière importante par rapport aux autres acteurs socioéducatifs du territoire.

Un certain nombre d'associations locales, intervenant principalement dans les champs de l'activité sportive et du loisir, de l'accompagnement à la scolarité, et plus largement du socioéducatif, sont, quant à elles, à l'origine de 20% des sollicitations. Viennent ensuite les structures de loisirs péri et extra scolaires gérées par la municipalité, et notamment les CLAE.

Toutefois, si l'on regarde l'évolution du nombre de sollicitations du dispositif par an pour chaque type d'acteurs « repérants », « demandeurs », nous observons que l'Éducation nationale a mobilisé le dispositif de manière croissante au fil des années. Il en est de même pour les associations, alors que les structures de loisirs se placent dans une tendance inverse.

³²⁹ DIV, *Note de cadrage pour la mise en œuvre du Programme de « Réussite Éducative »*, Avril 2005, p.1



L'appropriation progressive du dispositif qui s'est opérée par les acteurs scolaires, dépassant ainsi leurs réticences initiales, apparaît ici clairement. En effet, sur l'ensemble des sollicitations venant l'Éducation nationale, 29% ont été faites en 2006-2007, passant à presque 40% en 2008-2009.

En ce qui concerne les structures de loisirs municipales, les choses apparaissent bien différentes. C'est lors de la première année d'existence du dispositif qu'elles ont le plus sollicité le dispositif. Notons d'ailleurs que parmi les demandes d'intervention émises en direction du dispositif en 2006-2007, 17% provenaient de structures de loisirs municipales, alors qu'elles ne représentaient plus que 8% des sollicitations de 2007-2008 et 2008-2009. Il semble donc que les acteurs du champ de l'animation, et notamment périscolaire, aient émis au départ de fortes attentes vis-à-vis de la Réussite éducative, qui n'ont pas perduré ou n'ont pu être traité dans le cadre du dispositif. Un certain nombre de demandes émanant des professionnels, dont les structures de loisirs, concernaient des situations qui ne correspondaient pas aux critères d'éligibilité du public, évoqués précédemment, tels que l'existence déjà importante de prise en charge autour de l'enfant et de sa famille.

« On l'a sollicité pour un cas, pour un enfant avec qui on avait énormément de difficulté. Mais en fait les services sociaux ont pris en charge, donc c'était trop compliqué de rajouter une autre prise en charge par le biais de la réussite éducative, donc elle m'a proposé un appui à pratique parce que la réussite éducative permet aussi d'accompagner les équipes de travail, donc face à des difficultés qu'elles rencontrent au quotidien, soit avec des enfants, soit avec des familles soit... » [Directrice CLAE]

Ainsi, un certain nombre de demandes émanant des CLAE a été traité par le biais d'appui aux pratiques professionnelles. Il faut dire que les accompagnements individualisés auprès des enfants tendaient à passer davantage par l'intermédiaire des écoles, plus à même de proposer ce type de suivi aux familles. En conséquence, au fur et à mesure que les écoles se sont saisies de la Réussite éducative, quand les équipes d'animation rencontraient des difficultés avec des enfants, elles en informaient directement la direction de l'école qui prenait elle-même l'initiative ou non d'interpeller le dispositif pour une éventuelle intervention, comme l'explique cette autre directrice de CLAE :

« Alors je me souviens qu'on avait demandé une fois au début la Réussite éducative par rapport à un gamin, mais en fait on a la chance de travailler vraiment ensemble avec l'école, donc du coup, quand il y a des équipes éducatives, on y est présent quand le comportement du gamin... autant au CLAE qu'à l'école, mais après c'est vrai que c'est l'école qui prend en charge tout ce qui est réussite éducative avec les pys et compagnie.... Donc c'est eux qui sollicitent réellement. » [Directrice CLAE]

Cela explique en partie que les structures de loisirs, et notamment périscolaires, de par leurs liens étroits avec les écoles, aient sollicité dans une moindre mesure le dispositif au fil du temps, laissant l'Éducation nationale le mobiliser directement. De cette manière, elles se sont, petit à petit, davantage placées comme des partenaires potentielles dans le cadre des éventuels parcours individualisés mis en œuvre, que comme usagers directs du dispositif.

Pour ce qui est des sollicitations émanant directement des familles, et plus précisément de parents, la croissance observée s'explique aisément par la dynamique de diffusion du dispositif au fil des années favorisant la connaissance de ce dernier, non seulement dans les réseaux professionnels, mais également au sein du public. Soulignons d'ailleurs que certains professionnels ont parfois été amenés à informer eux-mêmes les parents de l'existence de cette ressource et à les orienter. C'est ce qu'explique par exemple ce directeur de CLAE :

« Moi j'ai déjà renvoyé des familles sur la Réussite éducative, des familles qui rencontraient des difficultés, qui n'avaient pas de... enfin des parents qui sont un petit peu débordés, qui ne savent plus du tout comment faire, et pour la plupart du temps des familles nombreuses qui rencontrent des problèmes plutôt éducatifs. » [Directeur CLAE]

Le fait que de plus en plus de parents aient mobilisé le dispositif durant les trois premières années observées s'explique donc en partie son ancrage progressif dans le paysage socioéducatif local. D'autre part, certains parents interrogés qui avaient eux-mêmes sollicité le dispositif nous ont également expliqué qu'ils avaient eu connaissance de la Réussite éducative, et de ses possibilités d'intervention, par leur réseau social (autres parents,

voisins...). Mais cette opportunité offerte aux parents de formuler directement une demande en direction de ce dispositif est assez spécifique de la configuration locale étudiée. En effet, cette modalité n'existe pas dans tous les projets de Réussite éducative locaux. Soulignons d'ailleurs que dans la nouvelle mouture du dispositif développée par la mairie de Toulouse à partir de septembre 2009, cette possibilité n'est plus permise dans le protocole mis en place.

L'évolution quantitative de la mobilisation de la Réussite éducative par les différents types d'acteurs socioéducatifs locaux illustre bien le dépassement de la réception critique qu'a connue le dispositif à ses débuts, notamment par les services de droit commun, ouvrant la voie à une phase d'appropriation progressive. D'autre part, cela montre bien comment l'arrivée d'un nouveau dispositif sur un territoire local, dans un système préexistant, nécessite un temps de diffusion, un processus d'ancrage, pour que ce dernier soit connu, voire reconnu, et utilisé par les acteurs locaux.

Mais le niveau de mobilisation de chacun reste relativement inégal, l'Éducation nationale restant le principal usager du dispositif. Et nous allons voir que l'investissement reste disparate entre les différents « partenaires », qu'ils soient publics ou privés, tout au long des étapes qui jalonnent et organisent la mise en œuvre concrète de la Réussite éducative.

I/ 2.2. Du diagnostic à la mise en œuvre du parcours : des acteurs du réseau local inégalement investis dans le dispositif

Il s'agit ici de s'intéresser aux différents partenaires mobilisés et/ou investis dans les phases qui suivent l'orientation des publics. Nous allons pour cela étudier les différentes étapes qui structurent le protocole de mise en œuvre du dispositif.

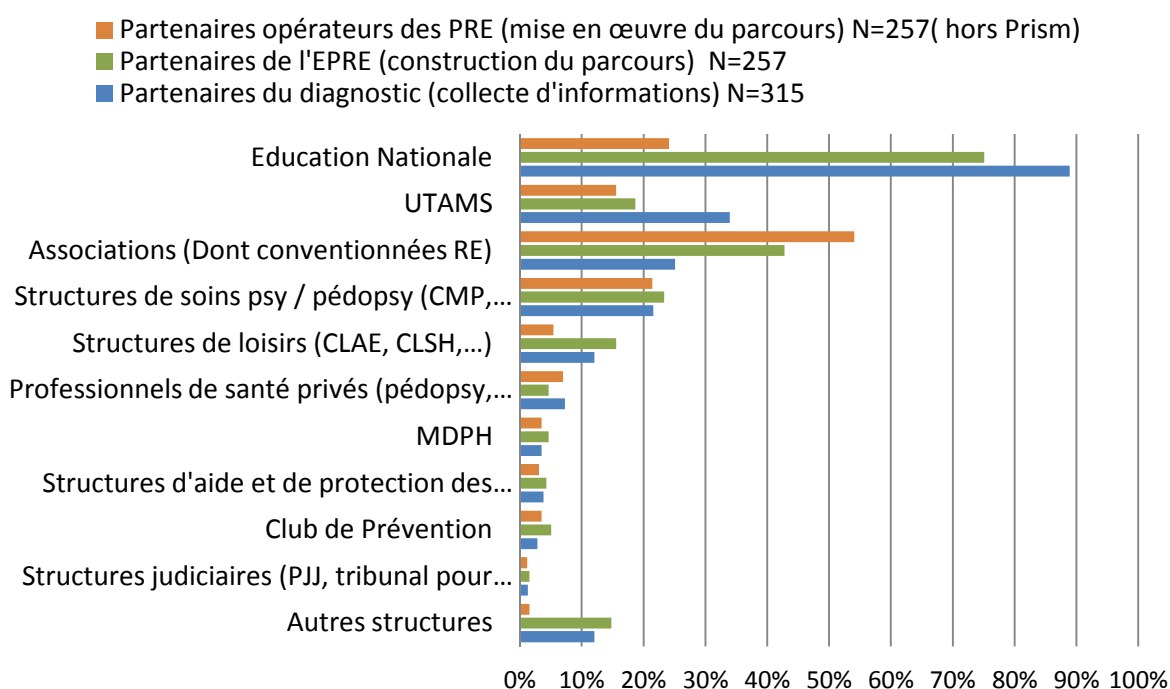
Tout d'abord, après la réception de la demande d'intervention, vient le temps du ***diagnostic partagé*** de la situation. Dans ce cadre, les coordinateurs effectuent un travail de collecte d'informations auprès des professionnels de terrain qui gravitent autour de l'enfant et/ou de sa famille. Pour cela, les coordinateurs prennent appui sur les partenaires cités par le professionnel demandeur et la famille comme connaissant et intervenant sur la situation. Il peut donc s'agir de structures de droit commun, mais aussi d'associations ou encore de professionnels privés de santé. À noter que parmi les demandes qui n'ont pas abouti à un parcours individualisé, un certain nombre de situations n'ont pas fait l'objet d'une évaluation, notamment celles qui ne correspondaient pas au cadre, et n'ont donc pas été traitées, ou encore celles où la situation avait évolué et la demande avorté.

Puis, les coordinateurs constituent « *l'Équipe Pluridisciplinaire de Réussite Éducative* » avec les partenaires qui souhaitent participer de la construction du parcours, c'est-à-dire l'élaboration des propositions d'action et de suivi adaptées aux difficultés de l'enfant qui seront soumises à la famille. Les membres de l'EPRE ont également pour mission d'échanger sur la situation tout au long du parcours, de suivre son évolution, et d'assurer parfois une vigilance accrue sur l'enfant, participant ainsi de la mise en œuvre du parcours à travers un suivi spécifique individuel. Cette étape ne concerne donc que les situations qui ont abouti à un parcours de Réussite éducative. À noter également que tous les partenaires sollicités pour le diagnostic de la situation ne participent pas à l'EPRE, soit parce qu'ils refusent, soit parce que cela ne paraît pas pertinent ou opportun.

Vient enfin, la *mise en place des actions et des suivis* préconisés dans le cadre du parcours. Là aussi un grand nombre de partenaires peuvent être mobilisés, tant institutionnels qu'associatifs. Nous verrons dans la dernière partie de ce chapitre le détail des opérateurs des parcours, intégrant les accompagnements personnalisés gérés par l'association Prism et les actions spécifiques mises en œuvre par les associations conventionnées du dispositif.

Pour l'heure, le graphique suivant nous permet de visualiser le niveau d'investissement des principaux partenaires à ces différentes étapes :

L'investissement des partenaires de la Réussite Éducative du diagnostic de la situation à la mise en œuvre du parcours (%)



Bien évidemment, les professionnels qui sollicitent le dispositif pour une situation sont le plus souvent intégrés à l'ensemble de la démarche. La prépondérance de *l'Éducation nationale* apparaît donc logique. Elle est liée au nombre de demandes émanant des établissements scolaires, mais également aux types de problématiques du public « sélectionné » majoritairement liés à des difficultés scolaires et éducatives. D'autre part, à côté de la famille, l'école constitue l'unique institution de l'éducation, elle est donc, de fait, le partenaire « par excellence » de ce type de dispositif socioéducatif. Toutefois, si leur légitimité fait d'eux des partenaires essentiels dans le diagnostic et l'équipe pluridisciplinaire, ils sont moins souvent associés directement en tant qu'« acteurs » des parcours.

Conformément à ce que nous avons évoqué auparavant sur la proportion importante de familles orientées vers ce dispositif déjà suivies par des services sociaux, l'*UTAMS* a été sollicitée pour 33% des situations dans le cadre du diagnostic. Toutefois, sa participation à l'EPRE ou aux parcours reste plus discrète. Ce faible investissement des services sociaux du Conseil général dans le cadre de la Réussite éducative reflète tout à fait les réticences qu'ils ont formulées à son encontre et leur refus de coopération dans le cadre du dispositif.

Les *structures de soin* sont, quant à elles, investies de manière relativement égale aux différentes phases du dispositif. Cela s'explique notamment par la part importante du public présentant des problématiques de santé psychique. Dans le cadre des parcours individualisés, ils sont mobilisés par les coordinateurs pour la mise en place d'actions relevant de leur champ de compétences.

Les *associations*, comme nous l'avons déjà souligné, ont une place importante, et spécifique pour certaines, dans le dispositif. On les retrouve à la fois à l'entrée du dispositif, en tant que professionnels intervenant auprès d'un public jeune et en capacité de repérer ses difficultés, mais aussi dans la construction et la mise en œuvre des parcours, en tant que ressources locales intervenant sur des champs et des territoires particuliers. C'est ce qui explique leur surreprésentation parmi les membres des EPRE constituées autour des situations. En effet, elles peuvent y être intégrées à ce double titre. On les retrouve donc dans ces équipes tantôt en tant que demandeur, tantôt en tant qu'opérateur. Elles sont notamment des leviers essentiels en matière de soutien scolaire et d'activités de loisirs (sport, culture...), et leur inscription dans les quartiers leur confère un atout majeur en terme de proximité au public.

Les *structures de loisirs municipales* font également partie des principaux « partenaires » des acteurs du dispositif, notamment dans les phases de diagnostic et de construction des parcours individualisés. Il faut dire que nous retrouvons parmi ces dernières les CLAE qui ont un lien quotidien avec les enfants scolarisés en maternelle et élémentaire, ainsi que leurs parents.

Le dispositif de Réussite éducative doit intervenir en complément du droit commun, et doit, par conséquent, développer des actions spécifiques dans le cadre du parcours, mais cela n'exclut pas une coopération étroite avec les différents partenaires institutionnels. Le parcours est ici conçu dans une approche transversale et pluridisciplinaire, où l'objectif est aussi de coordonner et de mettre en cohérence l'ensemble des interventions mises en place en direction de l'enfant et de sa famille. En d'autres termes, un parcours peut se composer d'actions individualisées spécifiques au dispositif, d'actions collectives dans le cadre du loisir, mais aussi de suivis « institutionnels ». Nous reviendrons plus en détail sur ce point à travers l'étude des acteurs mobilisés dans la mise en œuvre des parcours individualisés et des types d'actions développés en direction des enfants, mais aussi des parents.

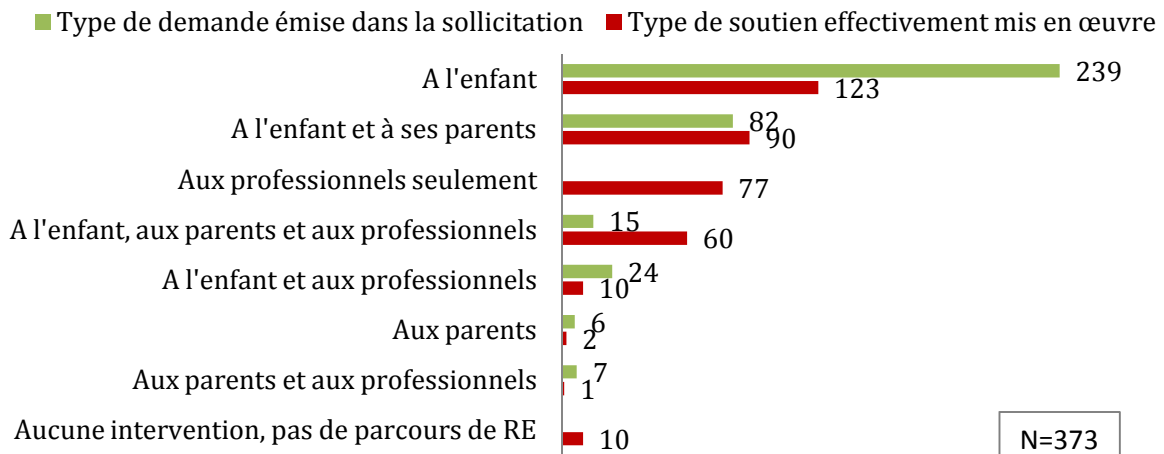
Pour l'heure, nous souhaitons montrer comment, si l'enfant demeure le principal destinataire du dispositif de Réussite éducative, l'intervention se déploie aussi en direction des parents.

I/ 3. L'enfant au cœur des sollicitations, mais une intervention également importante en direction des parents : un dispositif « familial »

L'objectif est ici de s'interroger sur la manière dont les professionnels, qui ont sollicité le dispositif, ont investi la sphère familiale dans le processus de problématisation des situations orientées, puis de voir comment les acteurs du dispositif l'ont investie à leur tour dans le cadre de leur intervention.

Pour cela, nous souhaitons voir les décalages existants entre le public visé lors de la sollicitation (la fiche permettant aux professionnels de demander une intervention en direction de l'enfant et/ou de ses parents) et celui ciblé par l'intervention lorsque la demande a abouti à la mise en œuvre d'un parcours de Réussite éducative. Et en mettant en perspective les types de demandes formulées par les professionnels « demandeurs » et les types de soutien effectivement mis en œuvre dans le cadre d'un parcours, nous remarquons très clairement que les sollicitations visent principalement l'enfant, alors que quand un accompagnement est mis en place, ce dernier l'est souvent à la fois auprès de l'enfant et de ses parents.

De la sollicitation au Parcours de RE : Une prise en compte différenciée du public visé (effectif)



En effet, seulement 41% des sollicitations uniquement formulées en direction de l'enfant ont abouti à cet unique accompagnement et 31% à une intervention à la fois en direction de l'enfant et de ses parents. Quant aux demandes qui visaient l'enfant et ses parents, 62% d'entre elles ont été mises en œuvre de cette manière. A côté de l'enfant, le dispositif toulousain a très largement privilégié une action en direction des parents, s'inscrivant de ce point de vue dans une perspective de soutien à la parentalité et de prise en compte globale de la famille, considérant que le traitement des problématiques de l'enfant implique le plus souvent un accompagnement des parents.

Le graphique ci-dessus comprend l'ensemble des sollicitations. Or, nous savons qu'une partie n'a pas abouti à la mise en œuvre d'un parcours individualisé en direction de l'enfant et/ou de ses parents. Au delà des cas où aucune intervention n'a été possible, une part non négligeable de ces demandes a tout de même été prise en compte par le biais d'une action en direction des professionnels. Ainsi, sur l'ensemble des demandes, 21% ont fait l'objet d'un soutien, d'un appui à pratiques, en direction des professionnels de la structure à l'origine de la sollicitation. Notons également, que dans certains cas, le parcours individualisé en direction de l'enfant et/ou de ses parents s'est également accompagné d'un soutien aux professionnels. Nous ne nous attarderons pas plus sur cet aspect étant donné que notre travail de recherche s'est centré sur les accompagnements mis en œuvre auprès des familles ; nous n'avons pas traité ni analysé l'action du dispositif en direction des professionnels.

Mais qui sont ces enfants, ces familles, que les professionnels identifient comme vulnérables, en difficulté ? C'est à cette question que nous allons maintenant tenter de répondre à travers

l'étude des caractéristiques du public que les professionnels identifient comme pouvant relever d'un accompagnement spécifique dans le cadre de ce dispositif.

II. LES CARACTÉRISTIQUES DES FAMILLES « REPÉRÉES » EN FRAGILITÉ : VERS L'IDENTIFICATION DES CRITÈRES DE SÉLECTION DES PUBLICS

Le public concerné par la Réussite éducative reste relativement indéterminé. Mise à part une délimitation en terme d'âge (2 à 16 ans) et le fait de résider dans des territoires « prioritaires », les textes officiels ne donnent que peu de critères objectifs permettant d'identifier le public cible de ce dispositif. Si, de prime abord, il est difficile d'établir une typologie précise de ce public, nous supposons qu'il existe des traits communs, des spécificités, nous permettant de mieux le définir. Il s'agira notamment ici de s'intéresser aux caractéristiques sociodémographiques du public (1), à l'environnement social et familial des enfants « sélectionnés » (2), mais également à leurs problématiques à travers la lecture des fragilités opérés par les professionnels « repérants », ainsi que les acteurs du dispositif (3).

II/ 1. Caractéristiques sociodémographiques des enfants et des jeunes orientés vers le dispositif

S'interroger sur les caractéristiques du public visé par une politique publique implique dans un premier temps de faire le point sur son profil sociodémographique. Pour cela, nous allons ici nous intéresser à la répartition du public visé par la Réussite éducative en termes de genre (1.1), puis d'âge, en regardant également leur niveau scolaire (1.2).

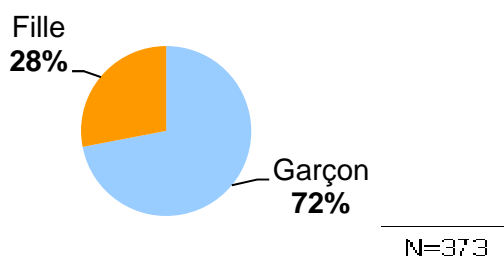
II/ 1.1. Des jeunes garçons surreprésentés parmi le public orienté vers le dispositif toulousain

Si l'on s'intéresse aux caractéristiques du public orienté vers ce dispositif, la question du genre est bien évidemment essentielle. Cette dernière est depuis longtemps au centre de préoccupations sociologiques relatives notamment à la reproduction des rôles sociaux, et donc sexués. Et de nombreuses recherches sur l'école, ou encore la famille, ont largement mis en évidence une éducation et une socialisation différenciées entre filles et garçons. Dans une perspective d'analyse des points d'entrée dans le dispositif et des critères d'éligibilité du

public, la question du sexe est importante. En effet, la politique publique étudiée touche à l'éducation, mais aussi à la socialisation, à la scolarité, etc., soit des champs pour lesquels le genre reste souvent un élément déterminant.

Concernant notre terrain d'étude, nous remarquons que les garçons représentent près de $\frac{3}{4}$ des enfants « sélectionnés », orientés vers le dispositif toulousain.

Le public orienté vers la Réussite éducative à Toulouse par sexe (%)



Si cette tendance d'une présence plus importante des garçons parmi le public de la Réussite éducative se confirme au niveau national, nous observons tout de même une surreprésentation sur le territoire toulousain. En effet, les enquêtes nationales de l'Acsé montrent que 58% des enfants dont la situation a été étudiée par les équipes pluridisciplinaires de Réussite éducative en France sont des garçons³³⁰, soit une part moindre que ce que l'on observe sur notre terrain d'étude. S'il nous est difficile d'expliciter cet écart entre les tendances nationales et locales, cette analyse nécessitant une prise en compte des effets de contexte que seule une étude comparative entre différents territoires, différents projets locaux de Réussite éducative nous permettrait d'appréhender, nous pouvons tout de même apporter quelques éléments d'analyse sur la prépondérance du public masculin dans ce type de dispositif socioéducatif.

Tout d'abord, de nombreux travaux sociologiques ont largement mis en avant les représentations différenciées et stéréotypées existant entre filles et garçons en France. Ainsi, les filles apparaissent plus passives, plus « sages », mais aussi plus émotives, souvent confinées à l'espace privé avec des activités renvoyant à des rôles domestiques et maternants. Tandis que les garçons sont représentés comme plus actifs, plus autonomes, et sont davantage

³³⁰ Ce taux semble d'ailleurs relativement stable dans le temps au niveau national, puisque ce chiffre est mentionné de manière identique dans le « Rapport 2009 du Programme de Réussite Éducative » ainsi que dans le « Rapport national 2011 – Enquête annuelle de suivi du Programme de Réussite Éducative » réalisés et édités par l'Acsé. (Source : <http://www.lacse.fr/>)

« mis en scène avec des copains avec lesquels ils font du sport ou des bêtises »³³¹. Ce que montrent bien les études sur la socialisation différenciée entre filles et garçons c'est comment cette dernière, qui passe par une différenciation au niveau des jouets et des objets, entraîne le développement de caractéristiques « sexuées » de la personnalité chez l'enfant : émotivité, douceur, créativité et compréhension étant considérés comme des attributs du comportement féminin, alors que activité, agressivité, dominance et compétition seraient ceux concédés aux garçons³³². Ces différenciations dans les représentations sexuées de la personnalité et des rôles sociaux ont un impact sur la manière dont les adultes et les institutions appréhendent les jeunes garçons et les jeunes filles. Des études ont d'ailleurs mis en avant comment l'image véhiculée des jeunes filles comme sages et non-violentes explique le manque d'institutions pour recevoir des délinquantes mineures, comme le montre dans une étude Noémie Helle pour le cas suisse³³³.

S'agissant de la surreprésentation des garçons dans le public de la Réussite éducative, qui se veut un dispositif de soutien socioéducatif s'adressant à des enfants et des jeunes considérés en difficulté, notamment scolaires et éducatives, cela paraît cohérent avec l'image « turbulente » que l'on donne volontiers aux jeunes garçons et qui nécessiterait par conséquent un encadrement éducatif, une aide institutionnelle, plus importante que pour les filles. D'une certaine manière, les critères de sélection du public apparaissent « viricentrés », construits sur la base des difficultés masculines, constituant un autre effet de filtre.

Nous supposons également que le fait que l'Éducation nationale soit le premier acteur repérant qui oriente le public vers ce dispositif, que ce soit au niveau national ou local, n'est pas non plus étranger au fait que les garçons soient davantage présents que les filles au sein de ce dernier. Des recherches ont en effet pointé des attitudes différenciées selon le sexe de l'enfant au sein du corps enseignant et leurs incidences sur le comportement des élèves et leur image de soi³³⁴.

³³¹ Anne Dafflon Novelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, (« Vies sociales »), p. 366.

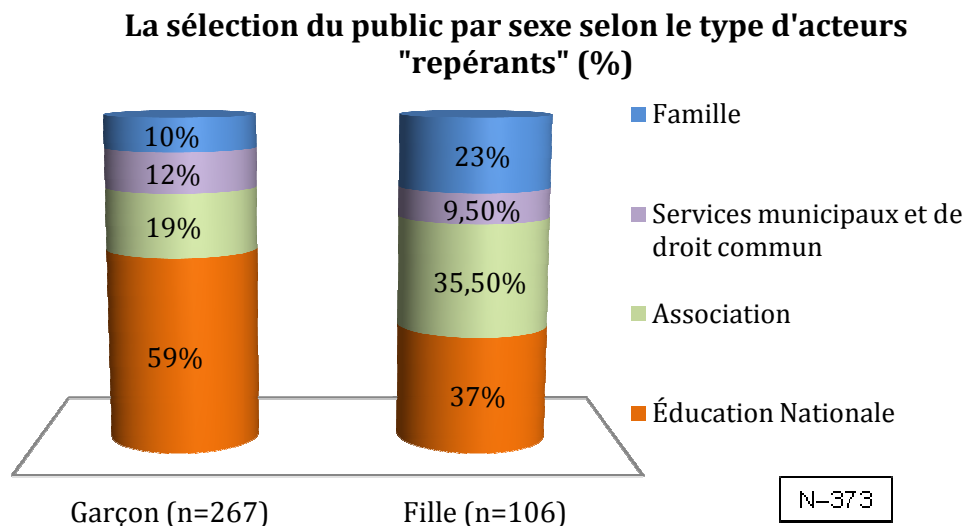
³³² Voir par exemple sur la socialisation différenciée filles-garçons : Françoise Mayeur, « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *Enfance*, vol. 43 / 1-2, 1980, p. 45-52. ; Pierre Tap, *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privat, 1985, 337 p. ; Paul Henry Mussen (dir.), *Socialization, personality, and social development*, 4e édition, New York, Wiley, 1983, 1064 p. ; Yannick Lemel et Bernard Roudet (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 1999, 323 p., (« Débats jeunesse »). Anne Dafflon Novelle (dir.), 2006, *op. cit.*

³³³ Noémie Helle, « Délinquance des adolescentes », in Anne Dafflon Novelle (dir.), 2006, *op. cit.*, p. 165-180.

³³⁴ Sur ce sujet voir notamment les travaux de Marie Durut-Bellat. Par exemple : Marie Durut-Bellat, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990, 231 p. ; Marie Durut-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*,

D'une manière générale, les enseignants et enseignantes accordent plus d'attention aux garçons. Ces derniers sont notamment « plus souvent interrogés et reçoivent plus d'aide. Ils reçoivent aussi plus de critiques, de louanges et plus d'encouragements »³³⁵. Les garçons sont ainsi plus souvent réprimandés, mais aussi poussés à réussir, car, selon Marie Duru-Bellat, les enseignants les considèrent « *a priori* comme des *sous-réalisateurs*, n'exploitant pas toutes leurs possibilités (indéniables). Le *message implicite* est donc que les garçons sont intelligents mais ne font pas assez d'efforts ; et que les filles font ce qu'elles peuvent... »³³⁶. De plus, les garçons, plus agités et actifs, chercheraient à attirer l'attention de l'enseignant, ce qui semble se concrétiser dans la réalité, les garçons étant davantage ciblés et pris en compte par les dispositifs d'aide et de soutien, comme nous l'observons dans le cas de la Réussite éducative.

En croisant le sexe du public « sélectionné » avec le type d'acteurs qui a sollicité le dispositif toulousain, il apparaît d'ailleurs clairement que l'Éducation nationale est le principal « agent repérant » de garçons, ces derniers étant considérés comme présentant et posant des difficultés « à traiter », à prendre en charge dans le cadre de mesures d'aide et d'accompagnement spécifique, telle que la Réussite éducative. Tandis que cette tendance apparaît beaucoup moins prononcée pour les filles, lesquelles peuvent être orientées de manière relativement équivalente par d'autres types d'acteurs.



n°109, 1994, p. 111-141. ; Marie Duru-Bellat, « Garçons et filles à l'école de la différence », in Mission de coordination pour la 4ème conférence mondiale sur les femmes, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales : colloque international de recherche*, Paris, La Découverte, 1995, (« Recherches »).

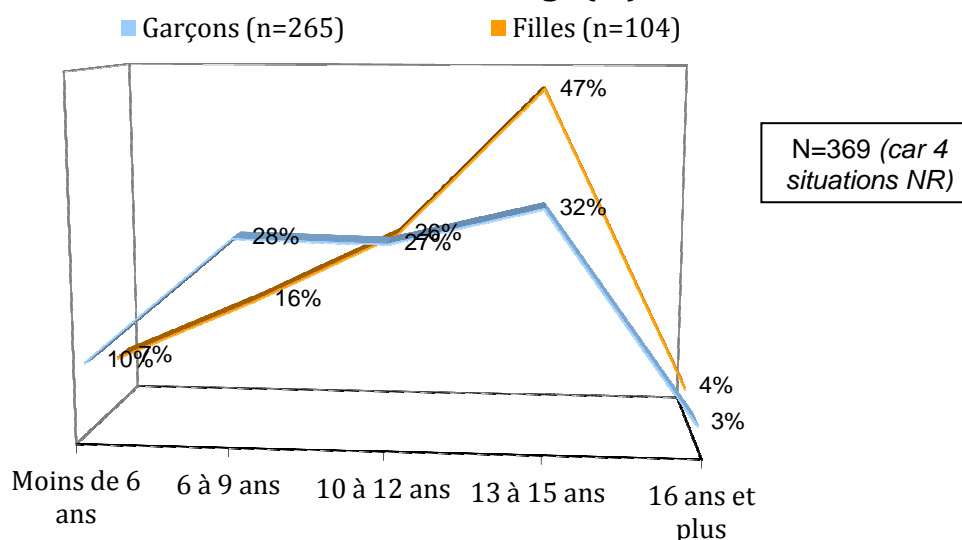
³³⁵ Martine Chaponnière, « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui », in Anne Dafflon Novelle (dir.), 2006, *op. cit.*, p. 131.

³³⁶ Marie Duru-Bellat, 1995, *op. cit.*, p. 65.

Soulignons également que parmi les situations orientées par des établissements scolaires, 80% concernent des garçons. Il existe d'ailleurs un lien de dépendance, une corrélation statistiquement significative, entre le sexe du public et le type d'acteurs « repérants » dans le cadre du dispositif toulousain, très largement marqué concernant le cas de l'Éducation nationale. Cela vient confirmer les analyses sociologiques abordées précédemment concernant les divergences d'attitudes du monde enseignant, scolaire, envers les élèves selon qu'ils sont filles ou garçons.

Et ce qui ressort également des analyses de notre terrain d'étude concernant la question du genre, c'est le fait que l'implication, la considération, des filles dans le dispositif se fait à un âge particulier, à savoir au collège, et notamment après 12 ans, tandis que les garçons sont orientés vers le dispositif à tous les âges. Le graphique suivant permet de mieux visualiser ce constat.

Les enfants et les jeunes orientés vers le dispositif toulousain selon leur sexe et leur âge (%)



Le repérage des difficultés chez les filles impliquant une prise en compte « institutionnelle » ne se fait donc pas aux mêmes moments, aux mêmes périodes de leur développement. D'une certaine manière, on pourrait admettre que les risques de déviances, de décrochage scolaire, et plus largement social, sont envisagés pour les garçons à tout âge, tandis que, chez les filles, les problématiques apparaissent, ou plutôt sont prises en compte, à partir de la puberté. On voit là encore comment s'agence une lecture particulière, et différenciée, de ce qui fait problème en regard des normes sociales et institutionnelles entre filles et garçons. Alors que

le comportement des femmes est davantage appréhendé d'un point de vue biologique, ce point de vue semble être ignoré s'agissant des hommes, leur comportement étant analysé au regard de considérations sociales et culturelles. En effet, le traitement appliqué aux filles au seul moment de la puberté traduit une lecture biologique, naturalisée pourrait-on dire, de leurs problématiques en lien avec les changements hormonaux et corporels survenant à cette période³³⁷. Nous retrouvons ici l'opposition sémantique généralement concédée entre le « sexe » et le « genre », le premier terme relevant du biologique et le second du social, traduisant ainsi la distinction initiée par Nicole-Claude Mathieu entre « homme-culture » et « femme-nature »³³⁸ pour caractériser les différences de traitement, de considération, dans la société, des hommes et des femmes.

Malgré l'intérêt de cette passionnante question du genre s'agissant des modes de socialisation des enfants et des jeunes, nous n'irons pas plus loin dans cette direction, cet axe d'analyse n'étant pas central dans notre travail de recherche. Soulignons seulement que la manière dont sont considérés les filles et les garçons dans le cadre de la Réussite éducative montre bien combien le processus, les critères de sélection du public sont empreints de normes sociales fortement ancrées dans les représentations et les pratiques des professionnels socioéducatifs.

Après avoir vu combien le public orienté vers le dispositif était majoritairement masculin, nous allons à présent nous intéresser à ses caractéristiques du point de vue de l'âge et du niveau scolaire.

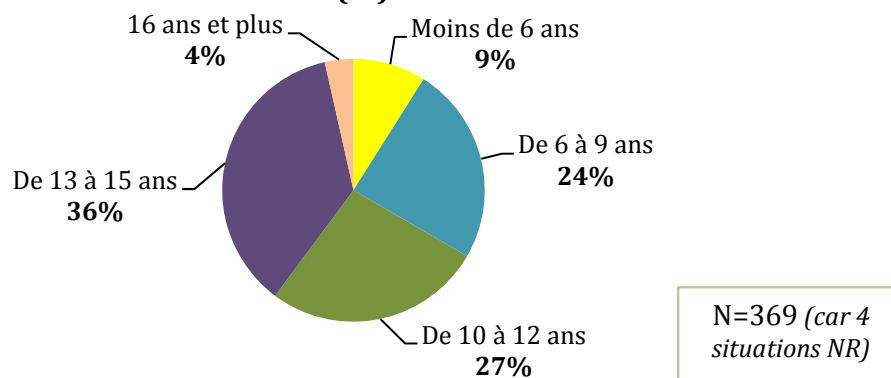
II/ 1.2. La prépondérance des 10-15 ans parmi le public ciblé par la Réussite éducative : les collégiens au centre du dispositif

Si la tranche d'âge du public potentiel est relativement large, de 2 à 16 ans, c'est à partir de 10 ans qu'ils sont les plus nombreux à être orientés vers le dispositif. En effet, près de 65% des enfants pour lesquels les professionnels ont sollicité le dispositif ont entre 10 et 15 ans. Et, comme le montre le graphique suivant, ce sont les jeunes de 13 à 15 ans que les professionnels orientent le plus vers le dispositif de Réussite éducative toulousain.

³³⁷ Sur cette question, voir par exemple : Aurélia Mardon, *La socialisation corporelle des préadolescentes*, Thèse de doctorat, Paris X, 2006, 350 p.

³³⁸ Nicole-Claude Mathieu, *L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes, 1991, 291 p., (« Recherches »).

Les enfants orientés vers le dispositif de RE par tranches d'âge (%)



En d'autres termes, la « préadolescence », et plus encore l'« adolescence », sont les périodes charnières durant lesquelles les professionnels dénotent le plus de difficultés, ou plutôt que ces dernières nécessitent une prise en charge.

La définition des termes de « préadolescent » et d'« adolescent » varie selon que l'on prenne en compte les phénomènes psychologiques, biologiques ou sociaux. Il nous faut faire ici une parenthèse sur ce que recouvrent de notre point de vue ces deux âges de la vie.

Pour notre part, concernant la préadolescence, nous prendrons ici appui sur les conceptions de Marcel Gauchet³³⁹ qui considère cette période comme allant de 8 à 13 ans, ainsi que de François de Singly³⁴⁰, qui parle quant à lui d'« adonaissance » et qu'il fait commencer plutôt vers 10-12 ans, en l'associant à l'entrée au collège. Selon ces deux approches, ce qui caractérise cette période c'est d'abord l'abandon de certains jeux propres à l'enfance, une forme d'autonomisation, mais également des goûts musicaux, des langages et des styles tant vestimentaires que corporels, spécifiques à cette tranche d'âge, ainsi qu'une place prépondérante donnée aux relations entre pairs. S'agissant des « adonaissants », François de Singly mentionne également qu'ils se caractérisent par un entre-deux, une place particulière, situés entre, d'un côté, les attentes parentales, et notamment celles concernant la réussite scolaire, et de l'autre, l'autonomie revendiquée des cultures juvéniles.

Quand à l'adolescence, nous la situons entre 13 et 18 ans. Période caractérisée par une dimension biologique importante, mais également pas une estime de soi relativement faible et

³³⁹ Marcel Gauchet, « La redéfinition des âges de la vie », *Le Débat*, vol. 5 /132, 2004, p. 27.

³⁴⁰ François De Singly, *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006, 398 p., (« Individu et société »).

le sentiment que l'on est au tout début de l'expérience de soi³⁴¹. Si un consensus existe pour dire que cet âge de la vie est celui de l'autonomie sans indépendance, de récents travaux, s'intéressant notamment à l'usage des nouvelles technologies chez les jeunes, ont montré que cette autonomie apparaissait bien plus précoce et plus large que pour les générations précédentes, à travers le développement d'une autonomie « relationnelle »³⁴². L'adolescence est aussi le moment où l'on cherche à s'affranchir progressivement de la tutelle des adultes, ce qui passe notamment par la découverte de soi et les relations aux pairs. Et d'une certaine manière, la « culture adolescente » qui en découle prend une forme de tutelle extrêmement normative de part les contraintes qui y sont exercées³⁴³.

S'agissant de la Réussite éducative, nos analyses montrent bien que ces deux périodes qui jalonnent le passage de l'enfance à l'âge adulte sont des moments où se jouent de nombreux enjeux tant identitaires que sociaux. Ainsi, la majeure partie des enfants et des jeunes orientés vers le dispositif toulousain ont entre 10 et 15 ans. Mais, si on compare ces données avec celles fournies par l'Acsé au niveau national, nous remarquons que la Réussite éducative à Toulouse, observée dans le cadre de cette recherche, touche davantage un public adolescent que l'ensemble des projets territoriaux. En effet, l'enquête nationale menée en 2011 souligne que « La moitié a entre 6 et 10 ans (50%). Viennent ensuite les adolescents (35% entre 11 et 16 ans), puis les tous petits (13% entre 2 et 5 ans), puis les jeunes de 16 ans (2%) », ajoutant que « cette répartition est stable depuis 2007 »³⁴⁴. Les tendances générales entre le niveau local et national apparaissent donc quelque peu décalées.

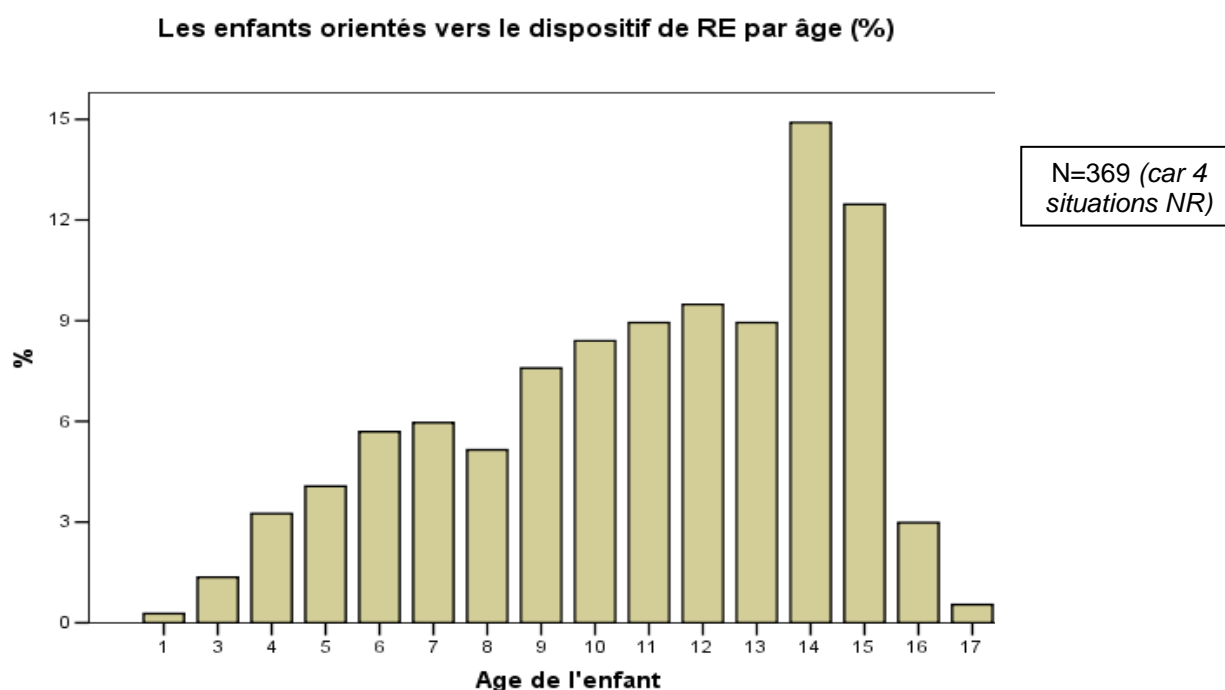
Pour aller plus loin dans l'analyse du public orienté vers le dispositif toulousain par les professionnels locaux, il faut aussi s'intéresser aux détails. Tout d'abord, soulignons que **l'âge moyen est de 10,88 ans**. Le graphique suivant nous permet d'avoir une meilleure vision de l'évolution de la prise en compte des publics par âge.

³⁴¹ Hector Rodriguez-Tomé, Sandy Jackson et Françoise Bariaud (dir.), *Regards actuels sur l'adolescence*, Paris, PUF, 1997, 278 p., (« Croissance de l'enfant, genèse de l'homme »).

³⁴² Yaëlle Amsellem-Mainguy, Francine Labadie et Céline Metton (dir.), *Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie*, Paris, Agora débats/jeunesse, n° 46, L'Harmattan, 2007, 155 p. ; Céline Metton-Gayon, *Les adolescents, leur téléphone et Internet : « tu viens sur MSN ? »*, Paris, L'Harmattan, 2009, 202 p., (« Débats jeunesse »).

³⁴³ Sur cette approche, voir notamment : Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005, 180 p., (« Mutations »).

³⁴⁴ ACSÉ, 2011, *op. cit.*, p.23.

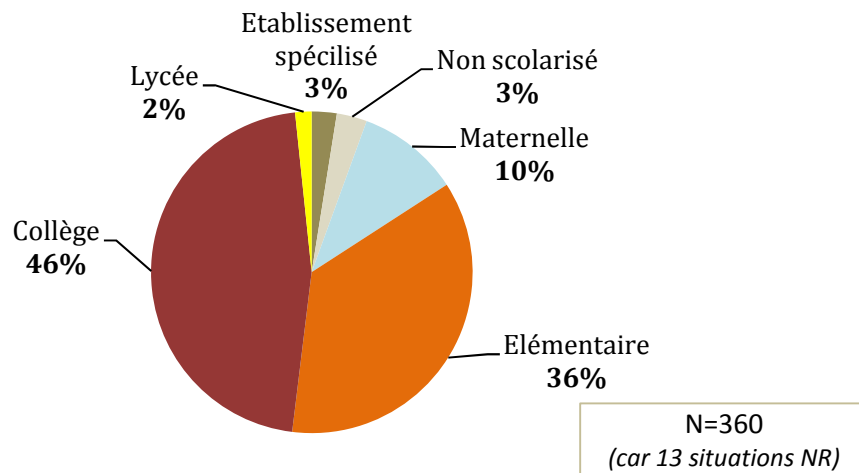


On voit bien ici que les difficultés apparaissent, aux yeux des professionnels, à partir de 9-10 ans, et combien les 14-15 ans prennent ici une place importante.

La prégnance des préadolescents, mais surtout des adolescents au sein du public visé par ce dispositif socioéducatif s'explique tout d'abord par le fait que l'adolescence même est une période cruciale d'affirmation de son identité personnelle et individuelle, où les enfants commencent à s'affranchir de la tutelle des adultes et à favoriser « l'entre soi ». Et c'est aussi l'âge où les problèmes semblent « se révéler », ou du moins apparaissent les plus visibles par des comportements jugés parfois inquiétants, voire déviants, des « passages à l'acte » plus fréquents et une remise en question des règles et des cadres qui structurent leur environnement (famille, école...).

Mais cela est également lié à la forte sollicitation du dispositif pour des jeunes collégiens, ces derniers représentant 46% du public orienté vers la Réussite éducative.

Les enfants orientés vers le dispositif de RE selon leur niveau scolaire (%)



La préadolescence est associée, selon François De Singly³⁴⁵, à l'entrée au collège, impliquant un changement scolaire important. Car les modes de fonctionnement entre l'école élémentaire et le collège sont très nettement différenciés, incitant l'élève à développer sa capacité d'adaptation à ce nouvel environnement et à s'autonomiser. Et pour les parents, la préadolescence se traduit par des changements importants, notamment dans le domaine des relations sociales aux pairs qui ont tendance à se densifier et à prendre une place centrale dans la vie de l'enfant. C'est aussi une période qui annonce la « crise d'adolescence ». Nous pouvons alors supposer que la sollicitation du dispositif s'agissant de collégiens ne vise pas seulement les problématiques propres à l'enfant, mais cherche également à soutenir les parents dans leurs pratiques éducatives lors de cette période charnière.

Au-delà de raisons liées aux problématiques émanant des mutations propres au développement de l'enfant à l'entrée au collège, la prégnance de ce public dans le cadre de la Réussite éducative peut aussi venir des enjeux institutionnels propres au secteur du second degré. En effet, le secteur lié à l'enfance au sein de l'Éducation nationale (écoles maternelles et élémentaires) est doté d'un réseau d'aide à la fois plus important et plus structuré. Nous savons qu'il dispose notamment d'un certain nombre de ressources et de dispositifs internes, tels que les Équipes Éducatives, le RASED, les PPS, les PPRE, etc. Certes, les collèges ne sont pas entièrement démunis, puisqu'ils ont aussi recours à des dispositifs tels que le PPRE ou l'accompagnement éducatif, mais leurs ressources et leur mode de structuration restent moindres. Ils se tournent alors, de fait, davantage vers des dispositifs et des partenaires

³⁴⁵ François De Singly, 2006, *op. cit.*

externes (UTAMS, CMPP... mais aussi la Réussite éducative). Nous l'avons déjà mentionné, le travail partenarial avec les autres structures socioéducatives apparaît plus important au niveau des collèges qu'au niveau du primaire où les ressources internes priment. D'autre part, les difficultés, notamment scolaires et éducatives, se révèlent davantage au collège, ou du moins ont un impact plus important sur leur adaptation aux cadres. C'est aussi, aux dires des professionnels, des enfants pour lesquels un besoin de suivi ou de soin adapté a été repéré depuis longtemps, mais n'a pas abouti à une prise en charge.

« Ça peut être des enfants qui ont échappé pour x raisons à une prise en charge en primaire par le RASED, des choses comme ça, ce qui fait qu'ils arrivent en 6^{ème} et déjà ils manifestent des choses, sur un refus scolaire, sur un refus d'intégrer les apprentissages,... » [CPE Collège]

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les problématiques de santé psychique.

La prépondérance des collégiens paraît en réalité liée à une appropriation particulière de ce dispositif. En effet, ce dernier tend à s'inscrire dans une démarche de prévention, l'objectif, étant, selon les circulaires officielles, d'intervenir auprès d'enfants « *présentant des signes de fragilité* », ce qui implique que le repérage soit suffisamment « précoce » pour que les situations concernées par le dispositif ne soient pas trop « enkystées » et les problématiques trop lourdes. De la même manière, une intervention « à côté » des services existants suggère que l'intervention de la Réussite éducative se réalise à partir d'actions complémentaires aux dispositifs sanitaires, sociaux et éducatifs en place, ou encore en amont d'une prise en charge plus importante par les services de droit commun. Or, force est de constater qu'une partie des actions développées dans le cadre du dispositif ici observé s'apparente à une forme d'intervention « palliative » à celles des institutions socioéducatives afin de remédier aux carences, et parfois, aux dysfonctionnements, de ces dernières. De ce point de vue, nous pouvons admettre que la manière dont a été utilisé la Réussite éducative sur le territoire toulousain à ses débuts est quelque peu éloignée des objectifs formels, généraux, qui étaient assignés à ce dispositif. En atteste la prépondérance des collégiens, et notamment d'adolescents, parmi le public orienté par les professionnels de terrain vers le dispositif local étudié.

Poursuivant nos investigations quant aux caractéristiques du public sélectionné et orienté vers le dispositif, nous allons à présent tenter de voir si ce dernier présente des spécificités en ce qui concerne son environnement socio-familial.

II/ 2. L'environnement social et familial du public

Nous pouvons en effet supposer que les enfants et les jeunes qui composent le public de la Réussite éducative sont issus d'un milieu, d'un environnement, défavorisé. Rappelons d'ailleurs que les textes officiels définissant les objectifs généraux du dispositif de Réussite éducative mentionnent que ce dernier vise « *à donner leurs chances aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite* »³⁴⁶.

Afin d'étudier l'environnement socio-familial du public repéré en « fragilité » par les professionnels socioéducatifs de terrain, nous allons dans un premier temps nous intéresser à la situation et à la composition familiale des enfants orientés vers la Réussite éducative (2.1), même si, nous allons le voir, les données collectées relatives à ces caractéristiques restent limitées. Puis, prenant en compte le fait que l'un des critères « objectifs » définis par les textes qui régissent la mise en œuvre de ce dispositif public concerne le fait de résider dans des territoires « prioritaires », où se concentrent populations en difficultés sociales et économiques, mais aussi éducatives et culturelles, nous nous intéresserons aux territoires d'habitation et de scolarisation du public orienté vers le dispositif toulousain (2.2).

II/2.1. La situation familiale des enfants et des jeunes orientés vers la Réussite éducative

Identifier les caractéristiques sociales et familiales du public n'a pas été chose aisée. Car, comme nous l'avons précisé en introduction, ce travail d'investigation n'a pas été facilité par les données recueillies en termes de situation familiale. Un grand nombre de données sont manquantes et d'autres n'ont pu être renseignées par les coordinateurs par manque d'informations (c'est notamment très souvent le cas pour la situation professionnelle des parents que nous ne pourrions exploiter).

En témoigne le tableau suivant, qui nous montre, certes, une légère surreprésentation des familles monoparentales sur celles composées de parents en couple, mais surtout la part importante des données non renseignées.

³⁴⁶ DIV, 2005, *op. cit.*, p.1

La situation matrimoniale des parents du public « sélectionné »

	Effectif	% (N=373)	% valide (N=163)
Parents en couple	72	19%	44%
Famille monoparentale	77	21%	47%
Famille recomposée	7	2%	4%
L'enfant ne vit pas avec ses parents (autres membres, foyer)	7	2%	4%
Non Renseigné	210	56%	
TOTAL	373	100%	100%

S'il nous est difficile de nous appuyer sur ces données, les entretiens réalisés auprès des professionnels, et notamment de l'Éducation nationale, principal acteur mobilisant le dispositif, montrent que la monoparentalité semble un critère de vulnérabilité et combien ces familles restent, pour eux, une cible prioritaire, comme l'exprime par exemple ce directeur d'école.

« Des familles monoparentales, avec une maman en grosse difficulté dans ses relations avec ses gamins. Soit parce qu'elle bosse et qu'elle n'a pas le temps de s'en occuper, soit parce qu'elle-même a beaucoup de mal avec sa propre problématique à elle, c'est traditionnel comme difficulté. » [Directeur école élémentaire]

La convergence des discours nous conduit au moins à conclure que les familles monoparentales sont particulièrement prises en compte. Il est vrai qu'elles sont traditionnellement « pointées » par les acteurs socioéducatifs parmi les publics considérés en difficulté. Elles sont une catégorie sociale à part entière et représentent un statut social offrant des droits sociaux spécifiques (ex. : Allocation Parent Isolé). Elles sont également « reconnues » comme cumulant souvent de multiples fragilités et la monoparentalité est soulignée dans de nombreux travaux comme une situation « à risque ». Robert Castel, analysant ce qu'il considère comme « de nouveaux risques sociaux », montre par exemple comment une partie de ces derniers sont liés aux situations de dissociation familiale qui se sont développées ces vingt dernières années³⁴⁷. Il mentionne également que les familles monoparentales, au même titre que les « enfants en difficultés », sont devenues des catégories sociales, des populations cibles de l'action sociale. « En catégorisant et en isolant des populations à problèmes, on se donne les moyens d'une prise en charge spécifique et

³⁴⁷ Robert Castel, 2009, *op. cit.*, p. 30.

soigneusement ciblée, tout en économisant des actions plus ambitieuses, mais aussi plus coûteuses, et non plus indéterminées, et pour lesquelles on ne dispose pas de technologies professionnelles propres »³⁴⁸. Cette modalité de prise en charge des populations présentant des risques sociaux répond, dans le cas des familles monoparentales, au fait que ces dernières posent selon lui « des problèmes difficiles de prise en charge qui ne peuvent pas être assumés par le système assurantiel »³⁴⁹. L'augmentation du nombre de familles monoparentales, et par conséquent de personnes seules, s'accompagne souvent de difficultés d'insertion sociale et professionnelle, source d'une vulnérabilité accrue. Une étude du CERC (Centre d'étude des revenus et des coûts) sur la situation économique des familles monoparentales montre notamment que le niveau de vie des mères isolées est très faible, *a fortiori* quand elles ne travaillent pas³⁵⁰. Même si le fait que cette configuration familiale se soit relativement banalisée ces trente dernières années, atténuant ainsi les difficultés, les stigmates, éprouvées par les mères seules (cette situation étant la plus courante), elle pose toujours aujourd'hui de nombreux problèmes aux pouvoirs publics liés à leur vulnérabilité économique toujours prégnante. La monoparentalité, associée à une précarité accrue, est très souvent perçue comme un « risque social »³⁵¹. Comme le souligne Serge Paugam « la crise économique actuelle et la restructuration des modèles familiaux sont deux phénomènes qui, en se conjuguant, contribuent à l'apparition de nouvelles formes de précarité »³⁵².

Au-delà des problématiques socioéconomiques, la monoparentalité, touchant en grande majorité des femmes, est également associée aux discours sur « les carences éducatives » et les « défaillances parentales ». Et dans les discours des professionnels, la monoparentalité est très souvent, pour ne pas dire systématiquement, une affaire de femmes. En conséquence, les difficultés éducatives associées à cette configuration familiale concernent le plus souvent des mères, considérant que l'autorité parentale est problématique pour les femmes, cette « compétence » parentale étant davantage assimilée au rôle du père.

Si le public orienté vers la Réussite éducative présente une part importante de familles monoparentales, et plus précisément de mères seules avec leurs enfants, il nous faut tout de même souligner qu'au regard des données que nous avons pu récolter, plus de la moitié des

³⁴⁸ *Ibidem*, p. 347.

³⁴⁹ *Ibidem*, p. 30.

³⁵⁰ Marie-Gabrielle David, Krzysztof Starzec et Françoise Ouevrard, *Familles nombreuses, mères isolées, situation économique et vulnérabilité*, Paris, Document du CERC, la Documentation française, 1987, 91 p.

³⁵¹ Claude Martin, « Diversité des trajectoires post-désunion. Entre le risque de solitude, la défense de son autonomie et la recomposition familiale. », *Population*, vol. 49 / 6, 1994, p. 1557-1583.

³⁵² Serge Paugam, 2002, *op. cit.*, p. 211.

situations familiales renseignées se caractérisent par une configuration où deux adultes sont présents (si l'on prend en compte les « parents en couple » et les « familles recomposées »). En d'autres termes, si la monoparentalité peut être un facteur de vulnérabilité, elle ne paraît pas être un critère majeur de sélection des publics. Il nous faut cependant rester prudent sur les analyses avancées, nos résultats n'étant pas assez représentatifs pour tirer des conclusions fermes et définitives.

Et s'agissant de la situation familiale, les données relatives au nombre d'enfants vivant aux domiciles des familles dont l'un des enfants a été orienté vers le dispositif présentent les mêmes limites. Toutefois, au regard des données disponibles, il apparaît que les familles nombreuses, c'est-à-dire celles où sont présents 3 enfants ou plus sont les plus représentées parmi notre échantillon « valide ».

Le nombre d'enfants de plus de 18 ans vivant au domicile des familles dont l'un des enfants a été orienté vers la Réussite éducative (%)

	Effectif	% (N=373)	% valide (N=144)
1 enfant	26	7%	18%
2 enfants	50	13%	35%
3 enfants	31	8%	22%
4 enfants et plus	37	10%	26%
Non Renseigné	229	61%	
TOTAL	373	100%	100%

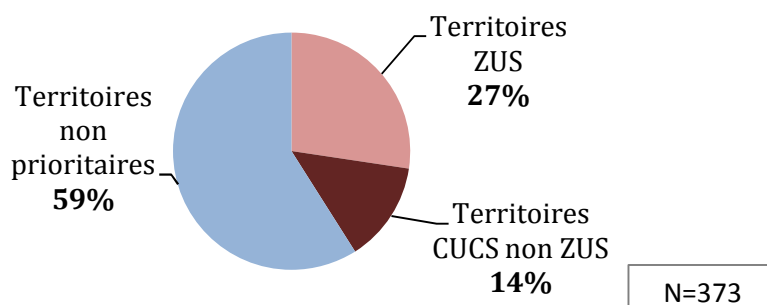
Les données concernant l'environnement familial du public ne pouvant suffire à identifier leurs caractéristiques sociales, nous allons nous intéresser aux territoires d'habitation, à l'environnement socio-urbain dans lequel vivent et évoluent les enfants orientés vers le dispositif. Cela paraît d'autant plus pertinent que la Réussite éducative est une politique inscrite dans le plan de Cohésion Sociale, faisant ainsi partie des dispositifs liés à la Politique de la Ville, et s'adresse par conséquent prioritairement aux familles vivant sur les territoires considérés comme « sensibles », concentrant une diversité de difficultés.

II/ 2.2. Le territoire d'habitation et de scolarisation du public de la Réussite éducative toulousaine : une mise à distance des critères généraux de sélection des publics

Il nous faut tout d'abord rappeler que la configuration du dispositif toulousain se caractérise par un déploiement à l'échelle de l'ensemble de la ville, alors que selon les textes officiels « *son action se concentre prioritairement sur les enfants et les adolescents résidant dans les zones urbaines sensibles et dans les territoires en grande fragilité économique et sociale, ou scolarisés dans en zones et réseaux d'éducation prioritaire* »³⁵³. Le public pouvant bénéficier du dispositif au niveau local n'est donc pas sélectionné au respect de ce critère.

Et si l'on regarde le territoire d'habitation des enfants et des jeunes qui ont été orientés par les professionnels socioéducatifs vers le dispositif toulousain, nous constatons en effet que près de 60% d'entre eux ne vivent pas dans des quartiers « prioritaires », qu'il s'agisse de ZUS ou des territoires inscrits dans le CUCS.

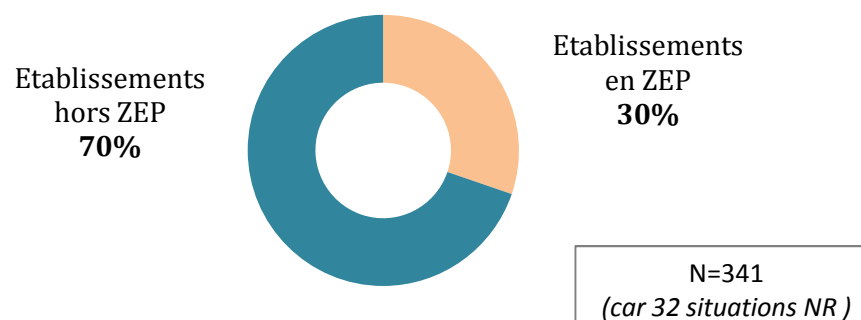
Le lieu d'habitation des enfants orientés vers la RE au regard de la géographie prioritaire toulousaine (%)



Cependant, si la majeure partie du public n'est pas issu de quartiers jugés « sensibles », au regard de la répartition de la population toulousaine résidant dans des zones urbaines sensibles ou des quartiers inscrits dans le Contrat de Urbain Cohésion Sociale (correspondant à environ 10% selon l'Insee), les enfants et les jeunes orientés vers la Réussite éducative résidant dans ces quartiers sont surreprésentés.

Il en est de même si l'on regarde le territoire de scolarisation du public.

³⁵³ DIV, 2005, *op. cit.*, p.1-2

**Les enfants orientés vers la RE selon la classification
ZEP/horsZEP de leur établissement scolaire (%)**

Si 70% des enfants et des jeunes ne sont pas scolarisés dans des établissements, primaires ou secondaires, situés dans des zones d'éducation prioritaire, ils sont tout de même 30% à suivre leur scolarité dans des écoles ainsi catégorisées. Or, parmi l'ensemble des collèges publics toulousains, seuls 21% font partie d'une ZEP et cette proportion descend à 14% si l'on prend en compte les collèges également privés. Pour ce qui est des écoles primaires toulousaines, maternelles et élémentaires, celles classées en ZEP représentent 23% de l'ensemble des établissements scolaires du premier degré. La part des enfants et des jeunes qui sont scolarisés dans ce type d'établissement reste faible parmi le public orienté vers le dispositif, mais ils y sont tout de même surreprésentés.

Si le dispositif observé s'est éloigné des cadres nationaux et permis de toucher un public qui vit et est majoritairement scolarisé dans des territoires non prioritaires, la prise en compte des familles vivant dans des quartiers sensibles, reconnus comme concentrant de multiples difficultés, reste importante.

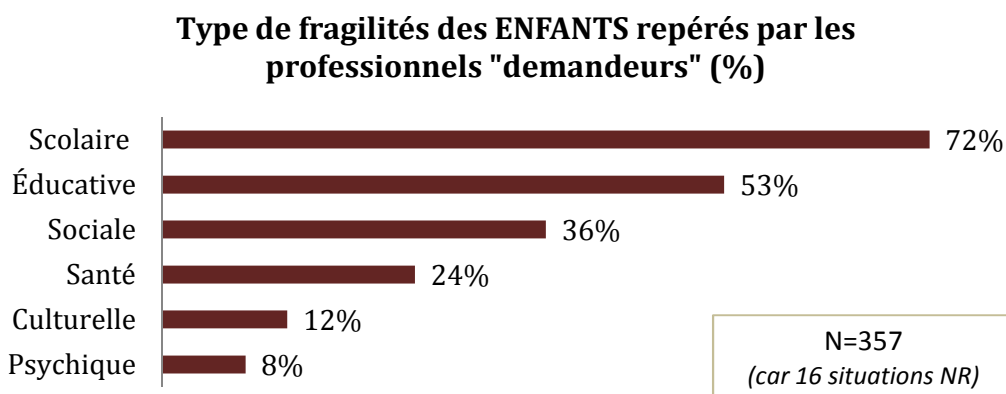
Mais pour quels types de difficultés, de « fragilités », le public est-il identifié par les professionnels de terrain comme nécessitant une prise en charge, un accompagnement particulier dans le cadre de la Réussite éducative ? Si elles peuvent être de différentes natures, ce dispositif étant censé pouvoir traiter diverses problématiques, nous allons voir que celles scolaires et éducatives sont plus particulièrement mises en avant.

II/ 3. La lecture des fragilités du public : des problématiques scolaires et éducatives centrales

Cherchant à montrer quelles sont les problématiques qui sont pointées par les professionnels socioéducatifs qui sélectionnent le public de la Réussite éducative, nous allons dans un premier temps voir que, concernant les enfants et les jeunes, les questions scolaires et éducatives apparaissent les plus soulignées (3.1). Au-delà de ces tendances générales, nous verrons que l'âge, le sexe, mais également le type d'acteur « repérant », sont des éléments qui peuvent venir influencer sur la nature des difficultés mises en avant (3.2). Puis, prenant en compte le fait qu'une part importante de l'action menée dans le cadre de la Réussite éducative se déploie en direction des parents, il s'agira de voir quelles sont les problématiques que les acteurs du dispositif soulignent à leur rencontre (3.3).

II/ 3.1. Des enfants aux « fragilités » scolaires et éducatives qui justifient leur orientation vers le dispositif de Réussite éducative

Dans le cadre du protocole de sollicitation du dispositif, les acteurs qui formulent une demande sont invités à mentionner les « fragilités » de l'enfant qu'ils ont identifiées et qui justifient leur orientation vers le dispositif. L'examen de l'ensemble des « fiches de sollicitation » nous permet de constater que les problématiques liées à la scolarité concerneraient près de $\frac{3}{4}$ du public, et celles dites « éducatives » plus de la moitié.

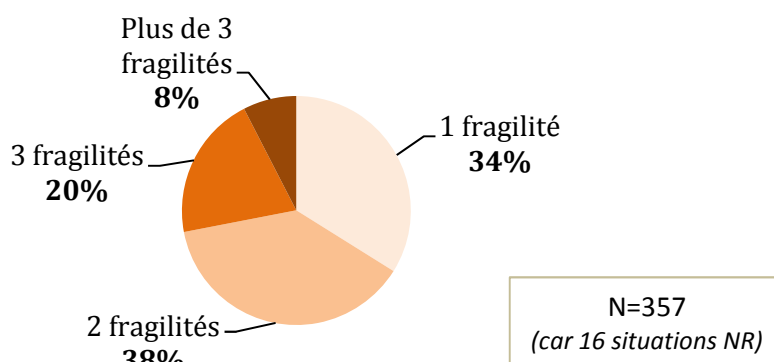


La scolarité apparaît donc aux yeux des professionnels comme un indicateur, un critère privilégié, révélateur d'un dysfonctionnement de l'enfant, en regard notamment des normes sociales et institutionnelles promues. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, si les difficultés scolaires occupent une place de choix dans la définition des publics susceptibles de relever d'un tel dispositif, cela s'explique pour les professionnels, et

notamment ceux de l'Éducation nationale, par le retentissement des problématiques individuelles et familiales sur la scolarité de l'enfant. La « crédibilité », la légitimité de l'inquiétude portée à telle ou telle situation se manifesterait donc par le niveau d'impact des problématiques sur la vie scolaire de l'enfant. Cela expliquerait que le public orienté vers un parcours de Réussite éducative se caractérise principalement par des difficultés scolaires. A côté de la prégnance des fragilités « scolaires », celles « éducatives » apparaissent aussi centrales dans les critères d'éligibilité du public. Viennent ensuite les problématiques d'ordre sociales, qui sont certes moins soulignées, mais concernent toute de même plus d'un tiers du public orienté vers le dispositif.

Bien évidemment, les situations étant souvent complexes et le dispositif à vocation transversale, les enfants concernés cumulent souvent une multiplicité de fragilités pouvant être simultanément mentionnées par les professionnels.

**Nombre de fragilités associées des ENFANTS
repérés par les professionnels "demandeurs" (%)**



Toutefois, près d'un tiers des situations sont livrées par le prisme d'une seule problématique. Ce premier constat n'est pas sans interroger l'adéquation entre le cadre initial du dispositif qui valorise la prise en compte des situations dans leur globalité, de manière transversale, invitant ainsi les acteurs à élaborer une prise en charge, un accompagnement, qui se déploie dans une diversité de domaines, de pans de vie de l'enfant.

Et parmi les enfants « signalés » par les professionnels autour d'une seule fragilité, il s'agit pour 60% d'entre eux de difficultés scolaires (20% de l'échantillon global) et pour 16% de fragilités d'ordre éducative. Il s'avère donc que dans une part non négligeable de cas, la scolarité demeure le seul point d'entrée dans le dispositif. Cela peut s'interpréter de deux manières : soit, les professionnels, et notamment de l'Éducation nationale, « détournent » d'une certaine manière le dispositif autour de demandes liées uniquement à la sphère scolaire

(ex. : intervention d'une aide éducative pour l'enfant sur temps scolaire ; soutien scolaire individuel...) ; soit les professionnels de l'Éducation nationale ne soulignent que les difficultés observées du point de vue de leurs missions, de leur champ de compétences, laissant à l'équipe pluridisciplinaire le soin d'établir un diagnostic plus global de la situation. Au regard des entretiens réalisés et du discours des professionnels, les deux hypothèses apparaissent crédibles. Nous avons en effet vu se dessiner des interprétations, des pratiques et des stratégies différentes de la part des acteurs scolaires, le dispositif étant à la fois mobilisé pour sa capacité à venir pallier des moments de « creux » institutionnels et à approfondir l'évaluation de la situation à travers la création de relations particulières avec les parents, ce qui peut être facilité par le développement d'interventions au sein même de la sphère privée, familiale. C'est alors une mission de médiation avec la famille, voire de socialisation institutionnelle, que les professionnels de terrain peuvent attendre de l'action de la Réussite éducative.

Si les fragilités dites « éducatives » sont également très largement mentionnées, elles sont le plus souvent assimilées à d'autres fragilités, notamment à celles scolaires. Ainsi, 37,5% des enfants présentant deux fragilités associées étaient concernés par cette dualité (14% de l'échantillon global). Cette association correspond en général à des problèmes de comportement (« éducatif ») au sein de l'école ou qui ont des conséquences sur la scolarité de l'enfant.

Pour finir sur les principales tendances que l'on peut observer, notons également la part importante d'enfants dont la situation sociale apparaît préoccupante. Cette caractéristique ne suffit toutefois pas pour susciter à elle seule la sollicitation du dispositif (seulement 3% des demandes la mentionnaient comme unique problématique). Elle est le plus souvent associée aux difficultés centrales du dispositif, scolaires et éducatives. Ce triptyque concerne d'ailleurs 48% des enfants présentant 3 fragilités associées, au regard des professionnels demandeurs, et correspond dans l'ensemble à 9% des situations qui ont été orientées vers le dispositif.

Si nous portons tant d'intérêt à la manière dont les professionnels identifient et définissent les fragilités du public qu'ils estiment éligibles, c'est, d'une part, pour mieux saisir les critères d'entrée dans le dispositif, mais également parce que les fragilités « retranscrites » par les professionnels sont très largement liées au type de demande formulée. Pour exemple, une demande qui concerne un accompagnement éducatif de l'enfant (souvent associé à l'intervention d'un éducateur, voire d'un psychologue), adossé à un soutien scolaire individuel à domicile, soulignera plus précisément des fragilités « éducatives » liées à des

problèmes de comportement à l'école, et « scolaires » en précisant la faible motivation de l'enfant en tant qu'élève. Les professionnels se placent ici dans une logique de justification, de légitimation de leur demande. D'autre part, si, comme nous l'avons souligné, la scolarité est un des objectifs implicites du dispositif, il est aussi le plus souvent le champ d'intervention souhaité, contrairement à ce que l'on pourrait interpréter des cadres généraux du dispositif.

Pour mieux visualiser, nous proposons de retranscrire dans un tableau quelques exemples des informations données dans des fiches de sollicitation par des professionnels concernant les fragilités de l'enfant (à la fois les cases cochées et les explications données), des parents, ainsi que le type de demande exprimée vis-à-vis du dispositif.

Exemple d'éléments mentionnés par les professionnels demandeurs dans la fiche de sollicitation concernant des situations individuelles

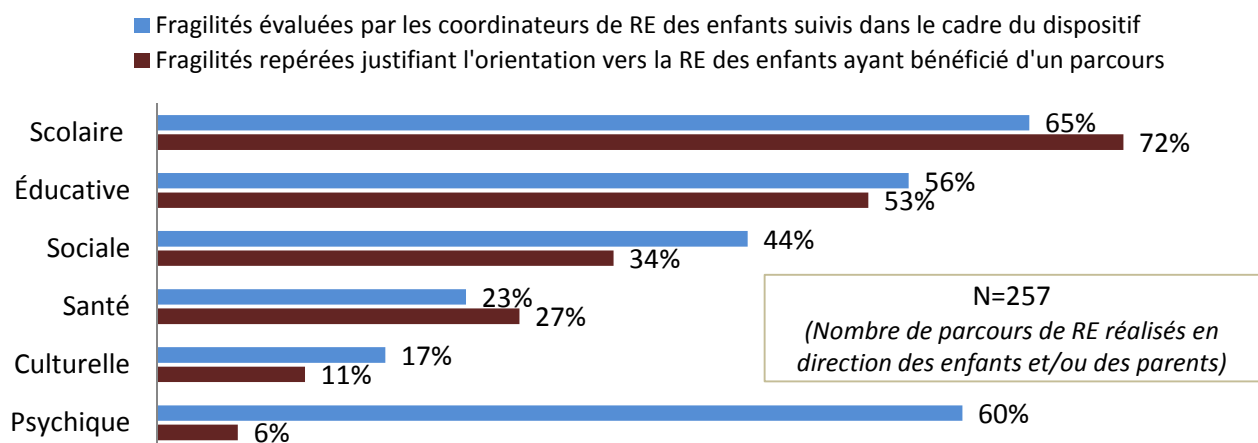
Situation	Professionnel demandeur	Problèmes repérés chez l'enfant	Fragilités des parents / Besoins identifiés	Attentes vis-à-vis de la RE
Fille, 10 ans, Cm2	CLAE	<i>Éducatif / Social / culturel</i> : « Difficulté en collectivité, caractériel, problème de comportement, repli sur soi, violence, malaise dans la famille ».	« Soutien psychologique et matériel (recherche d'un logement) »	« Suivi de l'enfant et proposition d'une garde plus adaptée »
Garçon, 6 ans, CP	Centre social associatif	<i>Scolaire / Éducatif / Santé / Social / Psychique / Culturel</i> : « Violence envers ses pairs, problèmes éducatifs »	« Soutien psychologique et éducatif complémentaire »	« Observation de l'enfant. Aide / lien scolaire pour coordonner »
Garçon, 14 ans, 4 ^{ème}	Collège	<i>Scolaire</i> : « Fragilité scolaire, en particulier en français : écrire un texte, connaissance des mots »	« Aider les parents à contrôler le travail »	« Aider l'élève sur le plan de l'organisation dans son travail scolaire »
Garçon, 15 ans, 3 ^{ème}	Collège	<i>Scolaire / Éducative / Social</i> : « Absentéisme, aucun projet, repli sur soi, échec scolaire »	« Mère seule pour élever deux fils adolescents. Père a quitté le domicile familial. Situation financière précaire »	<i>Rien n'est mentionné.</i>
Garçon, 11 ans, Cm2	École et référent de scolarité	<i>Scolaire / Éducatif / Santé</i> : « Grande fragilité psychologique, enfant déscolarisé depuis février. Il bénéficiait d'une AVS dans son département d'origine. La demande d'AVS a été reconduite sur le département mais pas de disponibilité actuellement »	<i>Rien n'est mentionné.</i>	« Demande d'AVS »
Garçon, 13 ans, 5 ^{ème}	Collège	<i>Scolaire / Éducatif</i> : « Fragilité scolaire : gros problème d'écriture, mais pas à l'oral ; manque de travail, n'étudie pas à la maison »	« Soutenir les parents dans le cadre du suivi scolaire »	« Accompagnement du soir (maison) »

On voit bien à travers ces quelques exemples que, d'une part, les situations comme les types de demandes peuvent être très hétérogènes, et d'autre part que derrière les notions de « scolaire » ou d'« éducatif », les problématiques repérées peuvent être de diverses natures. Ainsi les problèmes dits « scolaires » peuvent tantôt traduire une difficulté, voire une lacune, dans une matière précise, de l'absentéisme, un manque de travail et d'investissement, ou encore l'absence de mesure d'accompagnement institutionnel (ex. AVS) permettant à l'enfant de bénéficier d'une scolarisation adaptée. Quant aux fragilités « éducatives », elles peuvent révéler à la fois des problèmes de comportement de l'enfant ou d'une difficulté des parents à exercer leur fonction éducative, en ce qui concerne par exemple l'encadrement et le suivi du travail scolaire de l'enfant.

Nous nous sommes intéressés ici aux problématiques repérées et soulignées par les professionnels socioéducatifs de terrain dans le cadre de leur démarche de sollicitation du dispositif. Nous souhaiterions à présent mettre en perspective ces problématiques « repérées », avec celles que les acteurs du dispositif, les coordinateurs de Réussite éducative ont évaluées dans le cadre des diagnostics qu'ils ont élaborés pour chacune des situations ayant bénéficié d'un parcours, d'un suivi dans le cadre du dispositif (soit 257 situations). L'objectif est de voir s'il existe un décalage entre la perception des problématiques du public du point de vue des acteurs de terrain et de ceux intervenant dans le cadre du dispositif.

D'une manière générale, les grandes tendances mises en exergue par les professionnels de terrain sont réitérées par les acteurs de la Réussite éducative, puisque les difficultés scolaires et éducatives, mais aussi sociales, restent mentionnées de façon relativement équivalente.

Comparaison des fragilités des ENFANTS ayant bénéficié d'un parcours de RE du point de vue des professionnels "demandeurs" et des coordinateurs du dispositif (%)



Si les tendances restent relativement identiques, les problématiques sociales semblent être davantage révélées par les coordinateurs du dispositif, et c'est surtout en ce qui concerne celles psychiques que la différence est la plus notable. Le fait que les coordinateurs soient ici des médecins et que l'association Prism ait également favorisé le recours à des psychologues dans le cadre des accompagnements mis en œuvre expliquent en grande partie cette psychologisation dans la lecture des problématiques du public. Mais au-delà de cette explication inhérente à la configuration même du dispositif toulousain étudié ici, cette surreprésentation des fragilités psychiques dans le diagnostic mené par les coordinateurs traduit aussi l'importance des demandes d'interventions qui ont concerné la santé psychique et mentale des enfants et des jeunes orientés vers le dispositif. Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, cette thématique est particulièrement prégnante pour les professionnels qui ont très largement sollicité la Réussite éducative afin de favoriser l'accès aux soins, mais également pallier les dysfonctionnements de ce secteur. Ainsi, si dans le cadre des sollicitations les professionnels de terrain qui émettent une demande en matière d'aide éducative sur le temps scolaire (AVS) ont mis l'accent sur l'aspect scolaire, ils ont en général dans ce cas peu mentionné les problématiques de santé liées à la demande. Ceci explique en grande partie le décalage important observé entre les fragilités repérées par les professionnels de terrain et celles évaluées par les coordinateurs s'agissant de la santé psychique du public. Car, nous le verrons plus loin, la santé, et notamment mentale, est un des principaux axes d'intervention développés dans le cadre des parcours de Réussite éducative mis en œuvre en direction des enfants et des jeunes.

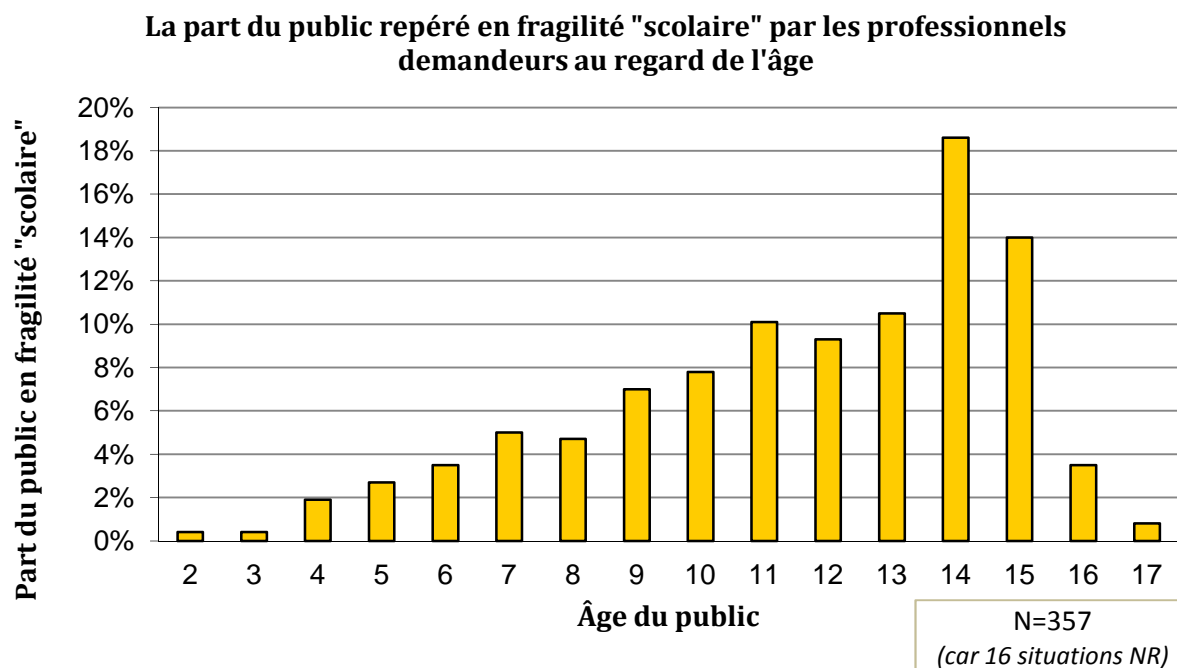
Pour l'heure, poursuivant notre analyse sur la lecture des fragilités du public et, par-là, les critères de sélection, nous allons voir que certaines fragilités, notamment scolaires et éducatives, repérées chez les enfants et les jeunes orientés vers le dispositif, varient selon leur âge et leur sexe, mais également selon le professionnel qui en est à l'origine.

II/ 3.2. Des problématiques différenciées selon les caractéristiques sociodémographiques du public, ainsi que le type d'acteur qui les repère

D'un point de vue statistique, si l'on s'attache à croiser les types de fragilités du public avec certaines de ses caractéristiques, nous remarquons divers éléments significatifs que nous souhaitons aborder ici. Tout d'abord, le fait de mentionner ou non des difficultés scolaires est influencé par l'âge et le niveau scolaire du public. Concernant les questions éducatives, elles

apparaissent quant à elles liées au sexe du public, les difficultés de ce type étant plus fréquemment soulignées s'agissant des garçons. Enfin, le type d'acteur à l'origine de la demande d'intervention est un élément qui vient influencer la lecture des principales fragilités qui caractérisent le public, à savoir scolaire, éducative et sociale. Nous allons aborder successivement ces trois principaux constats.

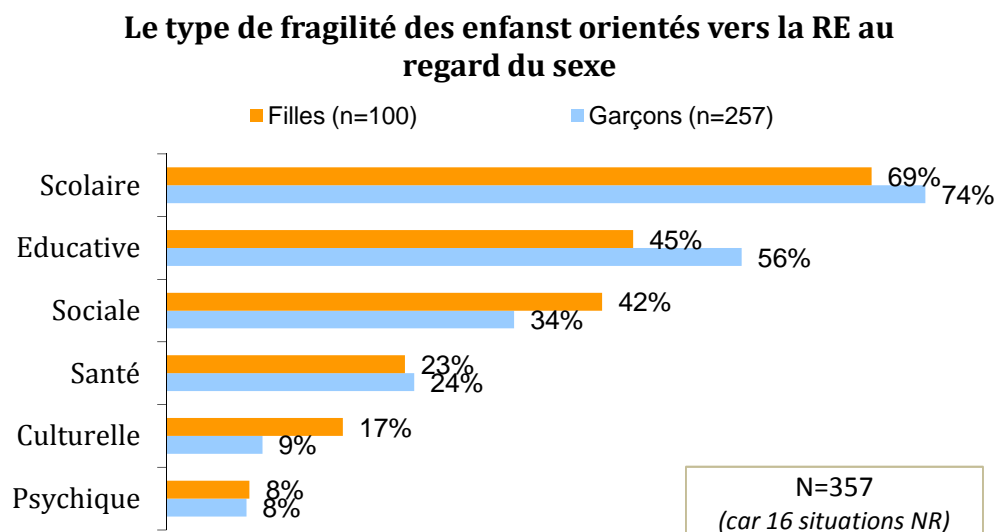
En ce qui concerne les situations pour lesquelles des problèmes scolaires ont été soulignés dans le cadre de la demande d'intervention faite au dispositif, l'âge de l'enfant semble avoir une incidence importante. En effet, en croisant les tranches d'âge du public avec le repérage d'une difficulté d'ordre scolaire, une corrélation statistique significative apparaît. Nous observons en effet une surreprésentation des jeunes de 13 à 15 ans parmi ceux qui présentent ce type de problématique (43% contre 27,1% de 10-13 ans et 20,2% de 6-9 ans). Et si l'on regarde plus en détail la part du public repéré en fragilité « scolaire » selon l'âge, il apparaît clairement que c'est à 14-15 ans que les professionnels mentionnent le plus cet aspect.



L'importance donnée aux problèmes scolaires par les professionnels qui mobilisent le dispositif pour des jeunes adolescents peut en partie s'expliquer par le fait que l'on se rapproche de la fin de l'obligation scolaire, les professionnels soulignant ainsi la difficulté pour trouver des orientations adaptées et pour inscrire, engager le jeune dans un projet scolaire, voire parfois professionnel. Plus globalement, il semble que l'entrée au collège, soit environ 11 ans, soit marquée par une mise en évidence des problématiques scolaires par les professionnels. Il existe en effet une corrélation également significative si l'on regarde le

niveau scolaire du public orienté vers le dispositif. Et ce type de difficulté est particulièrement marqué pour les collégiens, puisque 55% des jeunes repérés en fragilité scolaire sont au collège. Ainsi, ce sont 85% des collégiens orientés vers ce dispositif qui relèvent de ce type de difficulté, contre 67% des élémentaires. Si des difficultés scolaires peuvent exister dès l'élémentaire, elles semblent moins soulignées en tant que telles, les professionnels ayant davantage tendance à mettre en avant d'autres types de problématiques pouvant en être à l'origine ou les expliquer (éducative, psychique...). Tandis qu'au collège, les autres leviers apparaissent de nature plus secondaire, la scolarité devenant le principal élément de problématique à prendre en compte. Au-delà des difficultés associées, connexes qui peuvent exister, les professionnels considèrent que l'enjeu majeur est celui de la réussite scolaire en elle-même et attendent une intervention centrée sur cet élément de problématique.

Si l'on met à présent en perspective des types de difficultés repérés par les professionnels et le sexe des enfants concernés, nous pouvons voir que les problématiques « éducatives » sont davantage des critères d'éligibilité pour les garçons. En effet, quand 57% des jeunes garçons orientés vers le dispositif toulousain sont identifiés comme présentant des « problèmes éducatifs », les filles ne sont que 45% à présenter ce type de problématique du point de vue des professionnels. S'agissant des filles, ces derniers mettent davantage en avant des difficultés d'ordre « social » et « culturel ».

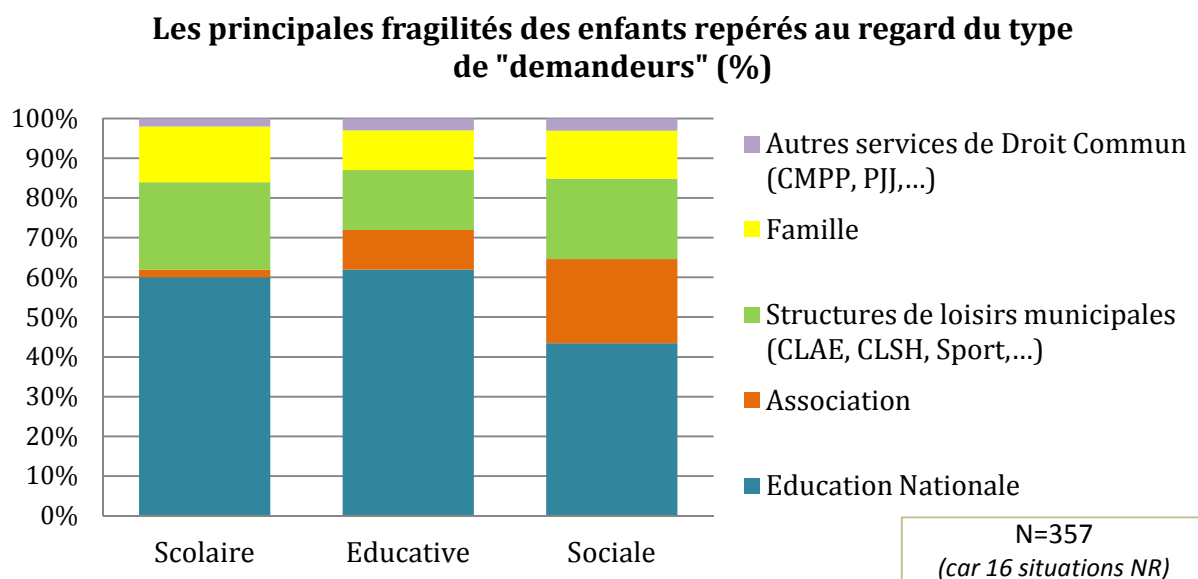


Derrière la notion de « fragilité éducative » on retrouve surtout l'idée de « trouble du comportement », pas au sens « clinique » du terme, mais en lien avec des problématiques de refus de l'autorité, de comportements perturbateurs, de non respect des règles et du cadre, etc. En d'autres termes est signifié ici le décalage existant entre le comportement de l'enfant et les cadres, les normes institutionnelles. Et cela est particulièrement marqué pour les garçons,

pour lesquels les professionnels identifient plus volontiers des problèmes de comportement, assimilés ici à une question d'éducation. Il existe ainsi une corrélation significative entre le sexe du public et l'identification de problèmes d'ordre éducatif. Pour les filles, les professionnels semblent se référer davantage à des problèmes de socialisation (pas d'activité extrascolaire, besoin d'ouverture culturelle et d'accès à des activités de loisirs...), mais aussi à l'environnement culturel de l'enfant (faible capital culturel, isolement familial, non maîtrise de la langue française de l'enfant et/ou de ses parents...).

Dans tous les cas, les professionnels soulignent ici des difficultés, voire des « carences », mais aussi des risques, si l'on se place dans une démarche de prévention, en matière de socialisation et d'intégration sociale. Partant de là, le niveau d'adéquation entre les individus (ici des enfants et des jeunes) et les normes institutionnelles, mais aussi sociales, apparaît comme la grille de lecture privilégiée des problématiques, et par-là un enjeu de la sélection du public.

Poursuivant nos investigations sur les éléments pouvant expliquer la prédominance de certaines difficultés parmi le public orienté vers le dispositif toulousain, nous avons croisé le type de demandeur avec les fragilités repérées et soulignées dans le diagnostic justifiant l'éligibilité de la situation. D'un point de vue statistique, il existe une corrélation très significative entre les structures « repérantes » et les principales catégories de fragilité du public évoquées précédemment, à savoir scolaire et éducative, mais aussi sociale.



Nous pourrions alors nous demander si les critères d'éligibilité du public traduisent une lecture sectorisée des fragilités ? Dans cette perspective, il apparaît relativement cohérent que

les fragilités scolaires et éducatives soient l'apanage de l'Éducation nationale. Mais on observe également que les structures de loisirs, ainsi que les familles, sont aussi très sensibles à la question scolaire. On comprend aisément pourquoi la scolarité apparaît un critère essentiel pour les parents, ces derniers étant soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants et mettant cette dernière au cœur de leur préoccupation éducative. Par contre, cela peut apparaître moins évident pour les structures de loisirs. Pour mieux le comprendre il faut décomposer cette catégorie de professionnels, car parmi ces dernières on trouve 70% de CLAE.

De fait, le CLAE intervient sur les temps périscolaires et dans l'école, les animateurs ayant notamment en charge la gestion du temps méridien, à côté de l'accueil organisé le matin et le soir. A la différence des professionnels des centres de loisirs ouverts durant les vacances, les animateurs des CLAE ont une connaissance et une vue sur l'enfant, non seulement sur des temps de loisirs, de détente, mais aussi dans l'espace scolaire. Leur proximité à l'école pourrait alors créer les conditions d'une ouverture du champ de vision de ces professionnels de l'animation sur les enfants. Ils tiennent en effet une place particulière, situés à l'interstice spatio-temporel entre l'école et la famille, mais aussi du groupe de pairs. Ils peuvent ainsi connaître à la fois l'enfant en tant qu'élève, en tant que fils ou fille de (à travers un lien important aux parents), mais aussi en tant que pair, durant les temps de socialisation tant formels, encadrés (dans le cadre d'activités), qu'informels et autonomes (sur des temps libres). L'identification de difficultés scolaires par les CLAE pourrait alors s'expliquer par cette vision élargie des diverses facettes et rôles sociaux que peut revêtir l'enfant, même si son intervention directe se limite à des temps de loisirs et d'oisiveté. D'autre part, les structures d'animation périscolaires ont des liens quotidiens avec les équipes pédagogiques et enseignantes des écoles au sein desquelles elles interviennent. Elles peuvent d'ailleurs être conviées aux réunions d'équipes éducatives organisées par les écoles concernant des enfants en difficulté. En conséquence, les relations qu'elles entretiennent avec les acteurs scolaires, les échanges qui peuvent exister avec ces derniers, font que les professionnels de l'animation peuvent avoir une lecture des problématiques qui dépasse leur champ de compétence et leurs missions.

En ce qui concerne les associations, elles semblent souligner plus facilement des fragilités sociales, et plus précisément socioéconomiques des familles qu'elles orientent vers le dispositif toulousain. On retrouve dans cette catégorie d'acteurs une importante diversité de champs d'intervention (sport, loisirs/animation socioculturelle, soutien social/caritatif, soutien/accompagnement à la scolarité...). À côté de leur intervention directe auprès de

l'enfant (ou de la famille dans son ensemble), les associations sollicitent le dispositif sur des aspects extérieurs à leurs missions. Ainsi, des associations sportives ont interpellé la Réussite éducative autour de problèmes financiers de la famille, demandant parfois une aide financière pour que l'enfant poursuive la pratique d'une activité extrascolaire. Pour beaucoup, les associations mettent l'accent sur les difficultés socioéconomiques des familles. Toutefois, il est important de souligner que parmi ces associations, 41% font l'objet d'une convention spécifique avec la municipalité dans le cadre du dispositif de Réussite éducative. Cela implique notamment que ces associations « conventionnées » sollicitent le dispositif autour de situations individuelles et soient parallèlement des ressources mobilisables dans le cadre des parcours de Réussite éducative selon leurs domaines d'intervention (soutien à la scolarité, loisir éducatif, accompagnement éducatif de jeunes...). En conséquence, les demandes d'intervention qu'elles peuvent formuler à l'encontre du dispositif visent en général à remédier à des problématiques pour lesquelles elles n'apparaissent pas compétentes. Et cela est particulièrement le cas concernant les difficultés sociales et économiques rencontrées par les familles face auxquelles elles se trouvent relativement démunies. En conséquence, leur connaissance, leur relation avec le dispositif de Réussite éducative leur permet de mobiliser cette ressource, ce levier d'action, pour tenter d'apporter une réponse aux problématiques de leur public.

Certains acteurs semblent interpréter les fragilités selon leur positionnement, leur champ de compétences et leur culture professionnelle. Cela est notamment flagrant concernant l'Éducation nationale qui identifie prioritairement des problématiques liées à ses missions, à savoir la scolarité et l'éducation de l'enfant. La lecture de fragilités opérée par les professionnels est donc ici liée à des normes institutionnelles et des référentiels professionnels particuliers. Pour autant, la situation apparaît différente pour les autres types d'acteurs, et notamment ceux de l'animation périscolaire et du secteur associatif, intervenant principalement dans le cadre d'action d'accompagnement à la scolarité et du loisir, qui ont mobilisé le dispositif. En effet, de par les systèmes relationnels dans lesquels ces professionnels se situent, ils développent des représentations de l'enfant, une lecture des problématiques, qui dépasse leurs positionnements, leurs référentiels professionnels. Des recherches ont d'ailleurs bien montré que l'analyse en termes de « référentiel », qui met en perspective les croyances des acteurs de l'action publique avec des systèmes de représentations intériorisés, « évacue le travail de décryptage et de catégorisation auquel les

acteurs (...) se livrent *in situ* »³⁵⁴, ne permettant pas de repérer la diversité des rationalités, des logiques d'action et des représentations, qui peuvent exister au sein d'un même secteur d'intervention³⁵⁵. L'appartenance institutionnelle et la culture professionnelle ne sont pas ici des éléments suffisants pour nous permettre d'explicitier la manière dont certains professionnels interprètent les situations et élaborent leur grille de lecture des fragilités. Les réseaux sociaux et relationnels dans lesquels ils se situent, les liens d'interdépendance qu'ils ont pu tisser dans le cadre de leur activité sont aussi des facteurs qui participent à forger leur manière d'appréhender et de traduire les situations problématiques auxquelles ils sont confrontés.

Nous avons vu que les problématiques scolaires et éducatives sont les principaux éléments « diagnostiqués » par les professionnels concernant les enfants et les jeunes qu'ils orientent vers le dispositif. Mais qu'en est-il des parents ?

II/ 3.3. Une problématique éducative également centrale dans le diagnostic « parental » à côté des difficultés socioéconomiques fréquentes chez les familles prises en charge en Réussite éducative

Si le protocole de sollicitation du dispositif ne prévoit pas le même détail dans la catégorisation des difficultés rencontrées par les parents du public, nous avons, dans le cadre de la fiche de suivi des parcours de Réussite éducative, demandé aux coordinateurs de procéder au même exercice de catégorisation des « fragilités » s'agissant des parents. À partir des données collectées auprès des acteurs du dispositif concernant le diagnostic des situations prises en charge, nous allons donner rapidement quelques éléments quant aux problématiques rencontrées par les parents du public inscrit dans un parcours de Réussite éducative.

Si du point de vue des coordinateurs, un certain nombre de familles présentent des difficultés sociales (46%) et économiques (33%), le dénominateur commun reste celles dites « éducatives » (73%). La question éducative et celle de la parentalité sont au cœur du dispositif.

³⁵⁴ Ingrid Voléry, 2008, *op. cit.*, p. 280.

³⁵⁵ Fabrizio Cantelli et Jean-Louis Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, LGDJ, 2007, 259 p., (« Droit et société », 46).

Les difficultés repérées chez les parents³⁵⁶ (N=153)

	Éducative	Sociale	Économique	Culturelle	Santé	Psychique
Effectif	111	70	50	31	21	42
%	73%	46%	33%	20%	14%	27%

C'est l'un des points communs du public orienté vers ce dispositif. La question du cadre éducatif au sein de la sphère familiale est pointée comme un frein à la « réussite éducative » des enfants. Ainsi, ¾ des parents qui ont fait l'objet d'un diagnostic présentaient, pour les acteurs du dispositif, des difficultés éducatives, dont 24% comme unique fragilité reconnue. Si, pour beaucoup, ces familles cumulent aussi de multiples fragilités, l'éducatif reste un axe majeur dans les critères de sélection du public.

Derrière ce « qualificatif », cette dénomination, on voit poindre en réalité une diversité de situations. À la lecture des fiches de suivi des parcours individualisés, cette caractéristique peut par exemple correspondre à des problématiques liées :

- aux **relations intrafamiliales**, et notamment parent/enfant (ex. : « relation fusionnelle avec l'enfant » ou à l'inverse « peu de lien éducatif et affectif à l'enfant », « difficulté de relation parents/enfant »), mais les liens conjugaux sont également soulignés (ex. : « séparation des parents », « relations intrafamiliales conflictuelles », « difficulté à préserver l'enfant des conflits du couple en séparation ») ;
- à la **difficulté des parents à assurer un cadre éducatif « satisfaisant »** (ex. : « des parents démunis qui ne parviennent pas à maintenir un cadre clair et cohérent », « une difficulté de la mère à poser un cadre pour l'enfant », « enfant livré à lui-même »), posant notamment la question de l'autorité parentale, de la capacité des parents à imposer des règles à l'enfant ;
- à un **déni de la part des parents concernant la difficulté de l'enfant**, qui peut être lié au comportement, au travail scolaire ou encore à un problème de santé (physique ou psychique) (ex. : « difficulté à accepter, à admettre la difficulté de l'enfant », « déni des problèmes de comportement de l'enfant ») ;
- à la **capacité des parents à assurer leurs responsabilités parentales**, apparaissant parfois « démunis » aux yeux des professionnels (ex. : « mère débordée et très inquiète pour l'enfant » ; « difficulté à suivre l'enfant et le soutenir au niveau scolaire » ; « parents démunis face au comportement de l'enfant »).

Ces quelques exemples nous permettent de qualifier et de préciser ce que recouvre le terme de « fragilité éducative » du point de vue des coordinateurs. La question reste de savoir de quelle manière sont appréhendées ces différentes problématiques et quels modes d'intervention y

³⁵⁶ Seuls les parents pour lesquels l'enfant a bénéficié d'un parcours de Réussite éducative et pour lesquels une attention particulière a été portée, voire un soutien direct mis en place (cela concerne 135 parents), sont ici concernés.

sont attachés. Nous verrons que les suivis éducatifs, les actions de soutien à la parentalité, sont au cœur des réponses apportées aux parents.

*

* *

Car au-delà des critères de sélection du public que nous avons ici pu analyser au prisme des caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques des enfants et des jeunes orientés vers le dispositif de Réussite éducative toulousain, l'objectif de ce chapitre est aussi de mettre en évidence et d'analyser les filières de prises en charge, les actions mises en œuvre auprès de ce public. L'objectif demeure ici de comprendre comment les acteurs locaux se sont approprié le dispositif et de saisir les modes de structuration de ce dernier. Dans cette perspective nous allons à présent nous intéresser aux interventions, aux accompagnements, qui ont été développés dans le cadre de la Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009.

III. LA STRUCTURATION DES PARCOURS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE : DES FILIÈRES DE PRISE EN CHARGE HÉTÉROGÈNES, MAIS DES LEVIERS D' ACTIONS RÉCURRENTS

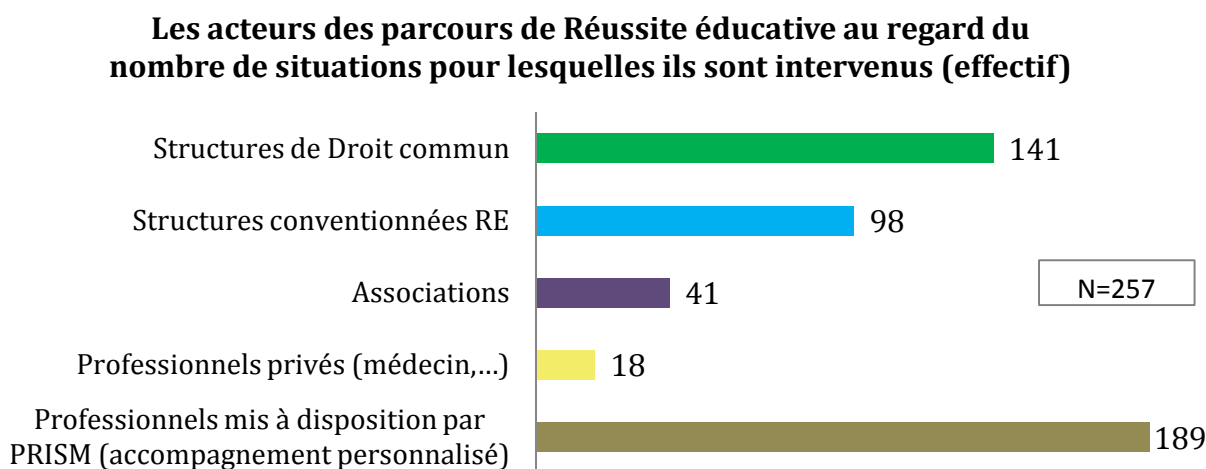
Nous intéressant à la structuration même des parcours de Réussite éducative, nous allons, dans un premier temps, présenter les différents acteurs qui ont contribué à la mise en œuvre de ces parcours en cherchant à mettre en avant les partenariats qui ont été élaborés dans le cadre de ces prises en charge. En effet, les actions qui composent les parcours peuvent s'inscrire à la fois dans le cadre d'actions collectives menées au sein de structures existantes et d'accompagnements personnalisés mis en œuvre directement par les opérateurs du dispositif. En conséquence, une multiplicité d'acteurs peuvent être impliqués (1). Puis, il s'agira d'étudier les différentes réponses mises en place auprès des enfants et des parents dans le cadre de ce dispositif, les différentes filières de prises en charge développées face aux demandes formulées par les professionnels, mais également aux besoins émanant des familles (2). Nous aborderons ensuite la question de la sortie du dispositif en tentant de voir et d'analyser les raisons, les critères qui ont conduit les parcours à prendre fin (3). Puis, pour finir, nous donnerons quelques exemples de monographies de parcours de Réussite éducative à Toulouse élaborés par les coordinateurs du dispositif, nous permettant de mieux saisir la manière dont peut s'agencer et se constituer un parcours individualisé (4).

L'intérêt sera donc ici uniquement porté aux situations qui ont fait l'objet d'une prise en charge dans le cadre de la Réussite éducative, et non plus sur l'ensemble des cas orientés vers le dispositif. En conséquence, les résultats présentés ci-après concernent les 257 parcours qui ont été réalisés à Toulouse entre 2006 et 2009, lorsque l'association Prism avait pour mission leur gestion et leur mise en œuvre.

III/ 1. Une diversité de partenaires investis dans les parcours de Réussite éducative au regard de leurs missions, à côté des accompagnements personnalisés

Avant de voir comment se composent et se structurent les parcours de Réussite éducative, il nous paraît essentiel de présenter en détail les acteurs qui sont investis dans la mise en œuvre des parcours. Ils sont en effet déterminés par le type d'intervention préconisé par le coordinateur et l'EPRE et nous renseignent donc sur les champs d'intervention mobilisés, sur l'objet même des parcours. Bien évidemment, de multiples acteurs peuvent être impliqués autour d'une même situation et les parcours peuvent se composer d'une pluralité de prises en charge.

Si les professionnels mis à disposition par Prism afin de réaliser des accompagnements personnalisés auprès des enfants et/ou de leurs parents sont les principaux protagonistes des parcours de Réussite éducative ici étudiés, les structures institutionnelles, de droit commun, occupent également une place centrale. En effet, ces dernières sont intervenues dans 55% des parcours (soit 141 situations).

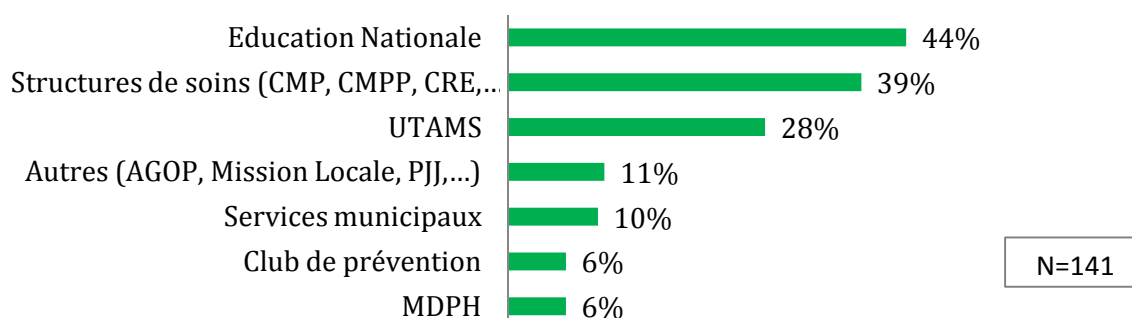


En d'autres termes, si les accompagnements individualisés demeurent le principal levier mobilisé dans les parcours, puisque $\frac{3}{4}$ des situations en ont bénéficié, cela s'accompagne très souvent d'autres types d'actions menées dans des institutions socioéducatives, mais aussi des dispositifs spécifiques et des associations. Les structures conventionnées dans le cadre du dispositif toulousain, sur lesquelles nous reviendrons de façon plus détaillée, ont ainsi été impliquées dans 38% des cas. Quant aux associations locales, leur mobilisation a concerné 16% des parcours.

Si nous laissons pour l'instant de côté le volet des accompagnements personnalisés, les structures de droit commun restent des ressources, des partenaires, largement mobilisées. Malgré les réticences premières que nous avons pu observer vis-à-vis du dispositif de la part des principales institutions socioéducatives, le déploiement de la Réussite éducative à Toulouse s'est appuyé sur ces dernières qui ont, petit à petit, accepté de jouer le jeu et d'entrer en coopération avec les acteurs du dispositif. Elles l'ont tout d'abord utilisé à travers l'émission de demandes d'intervention, puis se sont investies dans le suivi et la prise en charge des situations. Bien évidemment, il faut ici souligner que dans la majorité des cas les professionnels à l'initiative de l'orientation d'une situation vers le dispositif sont de fait impliqués dans l'EPRE constituée autour de cette dernière et considérés comme des partenaires du parcours, ne serait-ce que par la veille, la vigilance supplémentaire qu'ils peuvent porter à l'enfant dans le cadre de leurs missions, voire de leur action quotidienne. Cela est notamment le cas pour les écoles ou encore les structures périscolaires.

Ceci explique notamment que l'Éducation nationale soit la principale structure de droit commun partenaire de la mise en œuvre des parcours de Réussite éducative, comme le montre le graphique suivant.

Les types de structures de Droit Commun investis dans la mise en œuvre des parcours de RE (%)

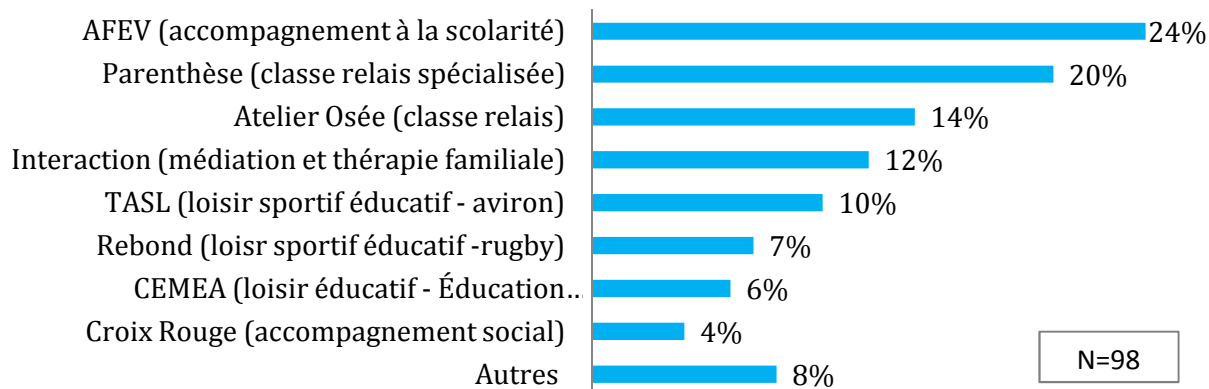


Viennent ensuite les structures de soins, notamment celles du secteur pédopsychiatrique, au regard des besoins importants existants dans ce domaine, puis les services sociaux du Conseil

général qui peuvent intervenir à la fois sur un aspect d'aide sociale et financière, mais également dans le cadre de mesures d'aide éducative auprès des familles. Ces deux volets de l'action des UTAMS ont été mobilisés dans le cadre de certains parcours. Éducation, action socio-familiale et pédopsychiatrique sont ainsi les principaux champs d'intervention sur lesquels s'appuient les parcours, en lien avec les fragilités repérées chez le public, mais également les besoins émanant des professionnels. En effet, le manque de moyens déjà largement souligné dans le champ de la psychologie et la psychiatrie infantile explique que les structures de ce secteur aient été largement mobilisées, (ré)activées, par les acteurs du dispositif dans la mise en œuvre des parcours. Nombre de situations, nous le verrons dans la présentation détaillée des actions déployées, ont en effet nécessité un travail de liaison, de réactivation, avec ce type de services, de structures.

Concernant les structures conventionnées avec la municipalité dans le cadre du dispositif, dont une grande part sont associatives, elles ont été mobilisées dans le cadre de parcours afin de prendre en charge des enfants au regard de leurs champs d'intervention. Parmi ces dernières ce sont celles qui développent des actions en lien avec la scolarité, notamment accompagnement à la scolarité et classes relais, qui sont les plus investies, ce qui apparaît cohérent avec la prégnance de la question scolaire parmi les problématiques du public.

Les structures conventionnées RE investies dans la mise en œuvre des parcours (%)



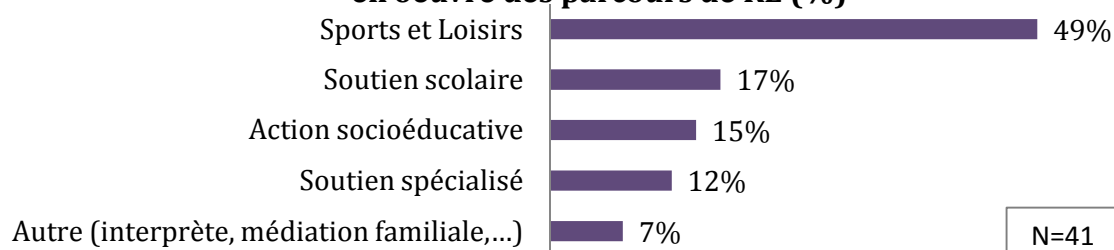
Et en matière de problématique scolaire, l'AFEV (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville), association nationale d'accompagnement à la scolarité, est une association sous convention qui occupe une place importante parmi les suivis mis en œuvre. Viennent ensuite des dispositifs de type classes relais, qui sont le plus souvent pilotés par l'Éducation nationale, même si elles peuvent être gérées par une association. C'est le cas notamment de la « classe Parenthèse », dispositif relais qui accueille des enfants en fragilité psychologique et présentant souvent des problèmes de comportement. Les enfants sont orientés par l'équipe

éducative et pédagogique de l'établissement scolaire vers cette classe relais qu'ils intègrent durant 6 semaines avant de revenir dans leur établissement d'origine. La mission de la Réussite éducative est alors de confirmer la pertinence de cette orientation, de faciliter le passage d'une structure à l'autre en favorisant un travail de coordination et de suivi de la situation, et parfois même de mettre à disposition une personne chargée d'accompagner physiquement l'enfant dans la structure. Nous verrons en effet que la problématique de la mobilité pour les familles est parfois importante. Un travail a ainsi parfois été mené pour faciliter l'accès des enfants et des jeunes à des structures et des services. On retrouve également dans ce domaine « l'Atelier Relais Osée » qui est géré et mis en place par la Fondation d'Auteuil. Cette structure s'adresse aux adolescents en rupture scolaire et sociale, et propose à ces jeunes « un programme leur permettant de se resocialiser, se rescolariser et de définir une orientation professionnelle »³⁵⁷. Au regard des principales fragilités repérées par les professionnels, à savoir éducatives, scolaires et sociales, la mobilisation de ces types de structures apparaît cohérente.

Bien sûr d'autres structures font parties du panel de ressources et d'outils mobilisés, mais leur niveau d'intervention reste moindre. Notons simplement que, outre celles évoquées précédemment, on retrouve également des associations de médiation, voire de thérapie, familiale, de loisirs éducatifs adossés à une pratique sportive, mais aussi de traduction et d'interprétariat.

Les associations sont, d'une manière générale, très présentes parmi les partenaires associés à la mise en œuvre des parcours de Réussite éducative. Et au-delà de celles conventionnées, d'autres associations locales ont été mobilisées et impliquées pour accompagner le public pris en charge dans le dispositif. Parmi elles, près de la moitié sont des associations proposant des activités sportives et de loisirs.

Les champs d'action des associations investies dans la mise en œuvre des parcours de RE (%)



³⁵⁷ Source : http://mini.fondation-auteuil.org/minisites_etab/etab_17087/

L'accès aux loisirs, à des activités sportives et culturelles, est un levier d'action qui a été, nous le verrons, particulièrement développé dans les parcours de Réussite éducative mis en œuvre auprès des enfants et des jeunes, dans une perspective de socialisation et d'ouverture culturelle. C'est pourquoi les associations intervenant dans ce domaine ont été particulièrement sollicitées comme partenaires.

On trouve ensuite des associations qui interviennent dans le champ du scolaire, et notamment dans le cadre d'actions relatives au CLAS où il s'agit, pour rappel, de proposer un accompagnement à la scolarité en petits groupes à des enfants en élémentaire et au collège. Si dans certains cas cette action se déroule au sein des établissements scolaires, ou encore dans des centres sociaux, elle se déploie le plus souvent dans les locaux des associations situées dans les différents quartiers de la ville. Cela favorise une action de proximité. Dans nombre de parcours qui ont nécessité la mise en place d'un soutien scolaire auprès de l'enfant, quand ce dernier n'était pas réalisé de façon individuelle dans le cadre d'un « accompagnement personnalisé », les coordinateurs du dispositif ont fait appel à ce type d'associations.

S'agissant des associations développant une action socioéducative, cela s'apparente notamment à des structures disposant d'éducateurs pouvant à la fois proposer un accompagnement éducatif aux jeunes et une intervention en direction de l'enfant et de ses parents dans le cadre de mesures éducatives, ces associations travaillant le plus souvent en partenariat avec les institutions socioéducatives du territoire, et notamment le Conseil général dans le cadre de ses missions d'action sociale et de prévention spécialisée.

Pour le reste des associations impliquées dans la mise en œuvre des parcours, leurs champs d'intervention sont divers comme le montre le graphique précédent.

Les parcours de Réussite éducative articulant actions collectives et individualisées, leur opérationnalisation nécessite l'implication d'une pluralité d'acteurs. Dans cette perspective, nous avons pu voir que les principales institutions socioéducatives, mais également de santé infanto-juvénile, ont été érigées comme des partenaires privilégiés du dispositif. Rappelons que la Réussite éducative a vocation à construire des parcours individualisés, non seulement à partir d'accompagnements spécifiques, innovants, mais également à travers un travail de coordination et de mise en cohérence des différentes interventions menées par les structures, institutionnelles et associatives, investies auprès des situations individuelles prises en charge. La mise en partenariat et l'animation d'un réseau d'acteurs autour des situations sont par conséquent des enjeux majeurs pour les coordinateurs de Réussite éducative. Et tout ceci va venir déterminer une partie du contenu même des parcours individualisés. L'identité même

des acteurs socioéducatifs du territoire impliqués, ainsi que leur degré d'investissement, vont d'une certaine manière structurer les leviers d'actions du dispositif local. Après avoir parcouru et examiné les différents opérateurs, partenaires des parcours mis en œuvre sur la ville de Toulouse, nous allons donc maintenant nous intéresser au contenu, à la composition de ces derniers.

III/ 2. Les types d'actions et d'accompagnements qui composent les parcours de Réussite éducative : entre « suppléance » au Droit commun et « accompagnements personnalisés »

Il s'agit ici de voir ce qui a été mis en place non seulement auprès des enfants (2.1), mais également auprès des parents (2.2). Et nous allons voir que les actions mises en place, et notamment les accompagnements personnalisés auprès des enfants, viennent souvent « suppléer » le droit commun dans ses missions. Une grande partie des interventions développées dans le cadre des parcours vise en réalité à répondre momentanément aux besoins du public, mais aussi des professionnels, dans l'attente qu'une prise en charge plus pérenne, plus institutionnelle soit mise en œuvre.




III/ 2.1. Les interventions déployées en direction des enfants et des jeunes : la scolarité et la santé psychique comme enjeux majeurs

Le public visé par la Réussite éducative recouvre une diversité de fragilités qui ont donné lieu à une hétérogénéité de parcours. Les champs d'intervention, mais aussi les modalités de prise en charge, peuvent varier d'une situation à l'autre. Toutefois, comme nous avons pu le voir à travers l'analyse des caractéristiques du public, on retrouve des traits communs, des problématiques récurrentes. Nous pouvons alors supposer que la particularisation des prises en charge souhaitée et valorisée dans le cadre de ce dispositif ne s'accompagne pas forcément d'une hétérogénéité des filières de prise en charge. En effet, au regard des ressources existantes, des forces en présence sur le territoire (en terme d'associations par exemple), un certain nombre de leviers sont régulièrement mobilisés pour répondre aux problématiques du public bénéficiant d'un parcours de Réussite éducative. Les prises en charge en termes de soutien à la scolarité, d'accès aux loisirs, d'action socioéducative et de soins (et notamment psychologiques) sont les plus récurrents comme le montre le tableau suivant. Ce dernier reprend les types d'actions mises en œuvre dans le cadre des parcours de Réussite éducative

auprès des enfants à partir d'une catégorisation que nous avons réalisée qui permet une meilleure lisibilité du contenu même des parcours.

Les types d'interventions qui composent les parcours de Réussite éducative en direction des enfants et des jeunes (N=257)

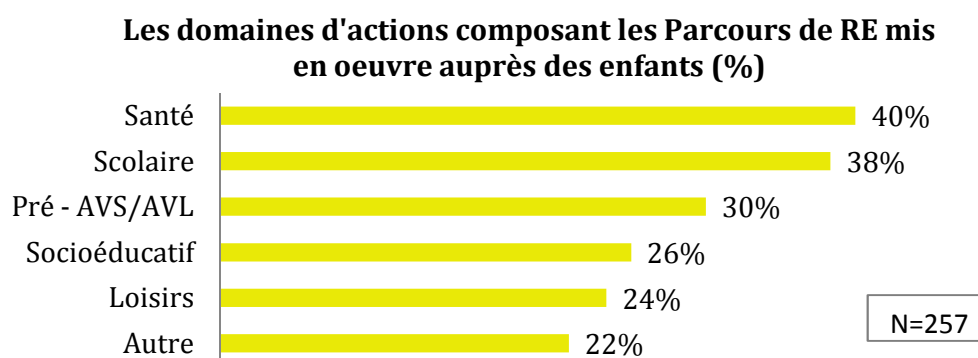
	Effectif	%
Soutien scolaire / accompagnement à la scolarité par une structure	67	26%
Soutien scolaire individuel à domicile	31	12%
Pratique d'une activité de loisirs	62	24%
Prise en charge socioéducative par une structure adaptée (UTAMS, Club de prévention...)	66	26%
Prise en charge de santé ou psychologique par une structure adaptée (CMP, CMPP...)	54	21%
Suivi de la transition entre 2 structures ou aide au retour	36	14%
Mise en place d'une aide éducative individuelle sur temps scolaire (pré-AVS)	48	19%
Mise en place d'une aide éducative individuelle sur temps péri ou extra scolaire (pré-AVL)	30	12%
Mise en place d'un suivi individuel psychologique	48	19%
Mise en place d'un accompagnateur : soutien à la mobilité	20	8%

Légende :  Intervention directe du coordinateur/référent de la situation
 Intervention impliquant une structure institutionnelle ou associative
 Intervention directe d'un professionnel spécifique mis à disposition par PRISM dans le cadre d'un « accompagnement personnalisé » de l'enfant

Bien évidemment, là aussi, il faut garder à l'esprit que différentes interventions peuvent s'articuler et composer le parcours. Ainsi les « accompagnements personnalisés » mis en place peuvent s'accompagner d'un suivi dans le cadre d'une structure de droit commun ou associative. Toutefois, il est important de souligner que, dans 49% des parcours analysés ici seule une action a été développée. Et si 31% étaient composés de 2 actions, seulement 19% cumulaient trois actions ou plus. Il est alors difficile de parler de pluridisciplinarité et de transversalité pour qualifier les parcours de Réussite éducative mis en œuvre.

Comparativement à ce que l'on peut observer dans d'autres programmes de Réussite éducative en France, l'importance donnée aux problématiques scolaires et de santé à Toulouse

apparaît partagée par les autres territoires. En effet, le rapport d'enquête nationale de l'Acsé sur le dispositif montre que le scolaire et la santé sont les thématiques prioritaires pour la majeure partie des programmes. Ainsi, la question scolaire est citée comme la thématique prioritaire pour 44% des dispositifs en 2011 (39% en 2009 et 2010). Puis vient le soutien aux parents qui est considérée comme la thématique dominante pour 22%, devant la santé qui est citée par 10% des dispositifs³⁵⁸. Et concernant le domaine de la santé, il est mentionné qu'il s'agit majoritairement d'actions déployées dans le champ de la santé mentale. Or, si l'on prend en compte à la fois les accompagnements personnalisés et les interventions impliquant des structures institutionnelles et associatives, les domaines d'intervention qui apparaissent centraux dans le dispositif toulousain, concernant les enfants et les jeunes, sont également la santé et le scolaire, de façon quasiment équivalente.



Toutefois, la santé apparaît un axe davantage majeur à Toulouse. Cela peut s'expliquer par deux raisons. D'une part, nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le secteur pédopsychiatrique apparaît particulièrement en tension sur le territoire et nombre de professionnels ont développé des sollicitations du dispositif adossées à des besoins spécifiques dans ce domaine. D'autre part, le dispositif toulousain étudié ici est coordonné par des médecins et une place importante est faite dans les accompagnements à l'intervention de psychologues. Cette configuration particulière est un élément qui a favorisé une forme de médicalisation, de psychologisation de la manière d'appréhender et de prendre en charge les publics, comme nous l'avons déjà souligné précédemment.

Au-delà des domaines sur lesquels s'est adossé le dispositif, nous pouvons également souligner différents éléments et faire émerger des catégories d'actions, des formes d'interventions, qui donnent à lire la manière dont s'est structuré le dispositif toulousain.

³⁵⁸ ACSÉ, 2011, *op. cit.*, p.24.

Tout d'abord, si les actions développées dans le cadre du dispositif, et notamment les accompagnements personnalisés, ne se substituent pas au droit commun, dans le sens où la Réussite éducative intervient au moment où aucune prise en charge n'est réalisée, elle n'est pas non plus réellement « complémentaire » puisque les actions ici mises en place correspondent aux champs et aux modes d'intervention de ces institutions. Ce dispositif est alors parfois utilisé pour pallier les « carences » du droit commun, ou du moins sa faible réactivité. L'exemple le plus révélateur est celui des aides éducatives mises en place sur le temps scolaire, appelée aussi « pré-AVS », que nous avons déjà largement évoqué dans le chapitre précédent. Il en est de même avec quelques cas d'Auxiliaire de Vie de Loisirs (AVL) dont la décision dépend aussi de la MDPH, mais la mise en place de la municipalité. D'autres exemples peuvent illustrer cette logique qui vise à « détourner » le dispositif de ses fonctions premières et lui conférer un rôle de suppléance aux institutions. On trouve ainsi un certain nombre de cas où un suivi psychologique individuel a été mis en place auprès de l'enfant dans l'attente d'une prise en charge par le CMPP, les délais d'attente de cette structure étant souvent très longs. Le dispositif est clairement placé ici comme suppléant du droit commun. Cela vient confirmer la fonction de « transition » interinstitutionnelle que revêt la Réussite éducative ici étudiée. Cette posture est tout à fait représentative des enjeux institutionnels et des réticences premières, et traduit une logique de « détournement » du dispositif à des fins stratégiques. Nous avons en effet, à travers nos entretiens auprès des chefs d'établissement, pu voir s'esquisser des stratégies et des formes de résistance. Ainsi, certains établissements ont choisi de cantonner les sollicitations à ce type de demandes, et notamment en ce qui concerne la mise en place de pré-AVS. En d'autres termes, loin de sa fonction préventive, ce dispositif est ici utilisé pour répondre aux besoins « immédiats » de l'institution scolaire.

Les parcours de Réussite éducative ici développés s'appuient également beaucoup, nous l'avons vu, sur des actions de soutien ou d'accompagnement à la scolarité. Dans ce même champ, différents modes d'intervention peuvent être utilisés. Ainsi, certains enfants sont orientés vers un dispositif CLAS ; d'autres bénéficient d'un accompagnement en petit groupe ou individuel par l'AFEV ; d'autres encore sont pris en charge à domicile par un professionnel mis à disposition par Prism dans le cadre de sa mission. Pour une même problématique « scolaire » différentes réponses peuvent donc être apportées, certaines valorisant l'inscription dans une action collective (CLAS, AFEV...), d'autres des accompagnements personnalisés. Le choix peut dépendre de différents éléments : le souhait de l'enfant et de sa famille, le type de difficultés (apprentissage, méthodologie...), la

capacité de l'enfant à s'inscrire dans un collectif, la situation familiale... Mais ce qui détermine le plus souvent le choix d'un accompagnement personnalisé à domicile, ce sont les multiples facettes, les différents objectifs visés, de l'intervention. En effet, derrière un simple soutien scolaire apporté à l'enfant, l'intervenant est souvent amené à soutenir les parents au travers de discussions où peuvent être abordés la situation sociale de la famille, les conflits et les tensions intrafamiliales, les difficultés à poser un cadre et à suivre le travail scolaire de l'enfant, etc. Bref, un intervenant au domicile de la famille permet d'entrer dans la sphère privée, de créer un lien aux parents, mais aussi de compléter l'évaluation de la situation à travers une meilleure connaissance des conditions de vie des familles. À travers ce type d'intervention, les objectifs visés sont plus subjectifs, de l'ordre du travail sur soi, et renvoient à des modifications de comportement, soit du jeune (en tant qu'élève, en tant que pair ou encore en tant qu'enfant au sein de sa famille), soit de la mère et/ou du père en tant que parent. Sont alors davantage mis en avant des objectifs visant le mieux-être, la responsabilité, l'autonomisation du jeune, la confiance en soi, la (ré)assurance, etc., donc liés aux individus qui composent la famille. Et plus globalement il peut s'agir d'améliorer le climat familial à travers la prise en charge de chacun des individus.

Un quart des parcours intègrent également la pratique d'une activité de loisirs. Il s'agit plus concrètement d'orienter les enfants vers des structures de loisirs municipales ou associatives. Une aide financière peut également être accordée aux familles pour faciliter l'accès à ce type de services. Il s'agit surtout ici de favoriser la socialisation des jeunes et l'ouverture culturelle, voire de participer de leur intégration sociale. Le loisir est utilisé comme un levier éducatif dans la construction du jeune et de sa capacité à vivre dans le collectif, dans la société.

D'autres types d'accompagnements traduisent une intervention « en soutien » de la famille, mais également d'une certaine manière des institutions. C'est le cas pour une grande part des accompagnements physiques d'enfants afin de leur faciliter l'accès à ces structures. Pour exemple, des enfants ont bénéficié d'un accompagnateur pour se rendre à leurs séances de suivi au CMPP. C'est l'accès aux soins qui est ici l'objectif prioritaire. Dans le même ordre d'idée, ce type d'intervention a également été mis en place pour permettre à l'enfant de se rendre à Parenthèse ou encore à une activité de loisirs. Ce soutien à la mobilité et à l'accessibilité aux services publics s'inscrit dans une démarche globale de soutien à la famille, les parents ne pouvant assurer ces transports.

Concernant les interventions directes des professionnels de l'association Prism dans le cadre d'accompagnements personnalisés, elles ont concerné 73% des parcours de Réussite éducative mis en œuvre auprès des familles. D'autre part, il faut souligner qu'un psychologue de l'association est intervenu dans 132 situations ayant bénéficiées d'un parcours de Réussite éducative (soit 51%), dont 25% dans le cadre d'une évaluation complémentaire de la situation. Le recours aux psychologues a donc largement été promu dans le cadre des accompagnements personnalisés que ce soit en direction des enfants ou des parents.

Les parcours de Réussite éducative mis en œuvre auprès des enfants traduisent donc à la fois une articulation au Droit Commun qui oscille entre suppléance et complémentarité, et des accompagnements personnalisés qui tentent de répondre au plus près aux problématiques du public mais qui posent la question de l'objectif intrinsèque recherché. Car, il est clair que les importants moyens dévolus à ce dispositif et sa capacité de réactivité permettent de venir compléter l'action du droit commun en direction d'un même public, à travers des accompagnements qui ne pourraient être mis en place dans les mêmes conditions dans ces institutions. Mais ce constat interroge l'adéquation entre les objectifs initiaux du dispositif et sa mise en œuvre concrète.

Dans tous les cas, au-delà des enfants et des jeunes, ce sont les familles et leurs pratiques éducatives qui semblent en partie visées par une telle démarche. Et les parents sont aussi des bénéficiaires potentiels.

III/ 2.2. Des parents également bénéficiaires : une intervention tournée vers du soutien à la parentalité et une fonction de médiation entre famille et institutions

Comme le prévoient les textes législatifs, les parents peuvent également bénéficier d'un accompagnement spécifique et « personnalisé » dans le cadre du parcours mis en œuvre pour leur enfant. Ils peuvent donc être « acteurs » du dispositif, l'Acsé recommandant d'ailleurs que les parents soient de réels partenaires des parcours³⁵⁹ (valorisant notamment l'implication et l'engagement des parents), ou « bénéficiaires ». Si le dispositif toulousain reste très largement centré sur l'enfant, 53% des parents d'enfants suivis dans le cadre d'un parcours de

³⁵⁹ L'Acsé a d'ailleurs commandité une étude sur le thème de la place des parents entre bénéficiaires et acteurs du dispositif (étude en cours).

Réussite éducative ont bénéficié d'une intervention directe. Et pour ces derniers les actions sont particulièrement centrées sur leur fonction éducative.

Les types d'actions mises en œuvre auprès des parents (N=136)

	Effectif	%
Soutien éducatif, à la parentalité (intervenant ou coordinateur Prism)	108	79%
Coordination des actions, mise en réseau, lien à la famille	52	38%
Accompagnement dans des démarches administratives	36	26%
Aide financière à la mobilité ou pour une activité	9	7%
Orientation et prise en charge socioéducative par une structure adaptée	10	7%
Soutien / suivi psychologique (intervenant Prism)	7	5%
Orientation et prise en charge par une structure de soins adaptée	3	2%

Les interventions de soutien éducatif et à la parentalité ont été très largement développées. Elles peuvent être réalisées par le coordinateur lui-même à travers des rencontres régulières avec les parents, par le référent psychologue de l'association Prism, ou encore l'intervenant qui accompagne l'enfant (souvent psychologue ou encore éducateur de formation). Cet axe d'action est particulièrement privilégié dans le cadre de la Réussite éducative, à Toulouse comme ailleurs. En effet, l'enquête nationale de l'Acsé mentionne que pratiquement tous les programmes de Réussite éducative ont développé des « interventions relevant du soutien familial (96%) », et que ces actions « se composent pour 73% d'accompagnements personnalisés de familles »³⁶⁰.

Pour 38% des parents, un travail de coordination des actions, de mise en réseau des acteurs et de lien à la famille, a été plus largement développé. Il s'agit notamment des situations autour desquelles on retrouve une multiplicité d'acteurs. L'objectif est de mettre en cohérence, d'articuler, voire de réguler, les réponses institutionnelles et spécifiques le cas échéant. L'un des enjeux est donc ici l'articulation des compétences des différentes institutions, chacune intervenant dans des secteurs particuliers, afin de répondre au mieux aux difficultés de l'enfant et de sa famille. Mais ce type d'accompagnement vise également à réaliser un travail de médiation entre la famille et les institutions, et notamment l'école. Nous avons en effet vu combien les relations entre les parents et l'école pouvaient être conflictuelles. Les acteurs du dispositif s'apparentent alors à des médiateurs qui tentent également, à travers les relations de proximité, voire de confiance, qu'ils créent avec les familles dans le cadre des

³⁶⁰ ACSÉ, 2011, *op. cit.*, p.26.

accompagnements personnalisés, de faire intérioriser aux parents les attendus scolaires, et plus globalement les normes institutionnelles. Ce type d'accompagnement se retrouve dans de nombreux programmes de Réussite éducative. L'enquête de l'Acsé nationale 2011 précise en effet à ce sujet que parmi les interventions développées auprès des parents on retrouve d'une manière générale des accompagnements « de médiation familles/écoles (25%) », mais aussi « de familles en direction des travailleurs sociaux (25%) et vers d'autres services de droit commun (25%) »³⁶¹. Le travail de médiation, de mise en relation des familles avec les diverses institutions socioéducatives est un axe central de ce dispositif.

Notons également qu'un quart des parents qui ont bénéficié d'un accompagnement a été soutenu dans des démarches administratives. Nous sommes en effet face à un public relativement précaire, parfois faiblement doté en termes de capital social et culturel. Leur connaissance et leur compréhension du système administratif sont par conséquent parfois limitée. Il s'agit alors de travailler la « socialisation institutionnelle » des parents en leur apportant par exemple une aide pour les démarches à réaliser. Mais nous pouvons supposer que les accompagnements s'inscrivant comme un « soutien éducatif » visent aussi ce même objectif à travers la diffusion, par les discours et les « conseils » donnés, des normes sociales et institutionnelles.

Dans la dernière partie de ce travail de recherche, qui sera consacrée à la réception de ce dispositif par le public, nous tenterons de voir de façon plus approfondie ce que recouvre le terme de « soutien éducatif, à la parentalité », à travers les représentations, les perceptions qu'en ont les parents. Ce sera également l'occasion de nous interroger sur le processus de normalisation, cet objectif implicite de socialisation institutionnelle, qui nous semble poindre dans ce dispositif à travers notamment ces accompagnements individualisés qui autorisent une certaine intrusion dans la sphère privée.

Nous avons vu combien les interventions qui composent les parcours de Réussite éducative réalisés auprès des enfants et des jeunes, mais également celles développées en direction des parents, peuvent être diversifiées. Pour autant, nous avons pu dégager un certain nombre de traits communs, de leviers d'actions privilégiés qui nous permettent d'identifier les enjeux prioritaires du dispositif toulousain, ses principaux modes de structuration. L'analyse quantitative concernant la teneur des parcours de Réussite éducative vient confirmer la prégnance de la thématique scolaire et de celle relative à la santé des enfants et des jeunes.

³⁶¹ *Ibidem.*

Mais c'est aussi un dispositif de soutien à la parentalité qui se dessine à la lumière de l'importance donnée à cet axe d'intervention.

Pour terminer notre analyse du processus de structuration de la Réussite éducative à Toulouse, il nous semble essentiel d'aborder la question de la sortie du dispositif, des raisons pour lesquelles les parcours prennent fin. Cela nous permettra de mieux saisir les objectifs visés par les accompagnements mis en œuvre auprès des familles.

III/ 3. La sortie du dispositif : des parcours mis en œuvre sur moyen terme qui visent souvent un travail de « liaison » avec les services institutionnels de droit commun

La question de la sortie du dispositif est essentielle pour comprendre la manière dont est pensée l'aboutissement du parcours de Réussite éducative, les objectifs assignés à ce dernier.

Tout d'abord, il est important de préciser que la trajectoire des publics dans le cadre de ce dispositif s'inscrit dans le moyen terme. En effet, **la durée moyenne d'un parcours de Réussite éducative à Toulouse est d'un peu plus de 7 mois**. Bien évidemment les situations étant hétérogènes, la durée des parcours oscille entre un minimum d'une semaine et un maximum de 2 ans et demi. Si certains parcours peuvent s'inscrire dans la durée, s'étalant sur plusieurs années, la majeure partie des accompagnements mis en œuvre reste inférieure à un an.

Concernant les raisons expliquant l'arrêt des prises en charge, elles peuvent être diverses, et il n'est pas toujours facile de les saisir avec précision. Pour autant, nous nous sommes attachés à travers la fiche de suivi des parcours à collecter auprès des coordinateurs des données nous permettant d'identifier et de catégoriser les justifications qui les ont conduits à mettre fin aux suivis. Le tableau suivant, issu de l'analyse de ces données, permet d'avoir une vision des différents éléments qui ont justifié aux yeux des coordinateurs les sorties du dispositif.

Les raisons de la sortie du dispositif, de la fin des parcours de Réussite éducative (N=257)

	Effectif	%
Amélioration de la situation, objectifs initiaux du parcours de RE atteints	146	57%
Mise en place d'un accompagnement par le droit commun répondant à la problématique de l'enfant et de sa famille (AVS, établissement spécialisé, CMPP, RASED,...)	54	21%
Prise en charge par des services spécifiques justifiant l'arrêt du suivi RE (protection de l'enfance, justice, MDPH,...)	11	4%
Refus du jeune et/ou de ses parents de continuer à être pris en charge dans le cadre de la RE	12	5%
Changement de situation justifiant l'arrêt de la RE (déménagement, plus de 16 ans,...)	9	4%
Parcours de RE en partie réalisé, mais situation transférée aux coordinateurs municipaux de RE pour une poursuite de l'accompagnement (sept. 2009)	25	10%
TOTAL	257	100%

L'un des premiers critères sur lesquels les acteurs de la Réussite éducative s'appuient pour expliciter leur choix de mettre fin à la prise en charge est l'évaluation de la situation au regard des objectifs qu'ils s'étaient fixés au départ. Et pour plus de la moitié des cas, la sortie du dispositif a été justifiée par le fait que l'accompagnement mis en œuvre avait répondu aux besoins de l'enfant et de sa famille, et permis une « amélioration de la situation » au regard du diagnostic établi à l'entrée dans le dispositif et des objectifs que s'étaient assignés les coordinateurs.

Au regard de la nature des fins de parcours, un autre critère apparaît également majeur dans la manière d'appréhender les enjeux de ce dispositif, celui de l'orientation, de la prise de relais par des services de droit commun ou d'autres dispositifs publics. Ainsi, 25% des parcours ont pris fin en raison de la prise en charge de l'enfant par d'autres types d'accompagnements, d'autres services au sein des institutions sociales, éducatives et sanitaires. Pour une part de ces situations, la sortie du dispositif n'a pas été appréhendée en terme d'évolution de la situation, l'enjeu de l'accompagnement mis en œuvre par la Réussite éducative se situant davantage dans le passage, l'entrée de l'enfant dans un autre type de prise en charge plus adaptée à ses problématiques, mais surtout plus pérenne. Nous retrouvons ici les cas d'enfants pour lesquels la Réussite éducative a permis de pallier momentanément les problèmes de l'enfant, à travers par exemple la mise en place d'une « pré-AVS » ou encore d'un suivi psychologique avant que le CMPP puisse prendre le relais. Pour d'autres, le parcours de Réussite éducative n'est

pas apparu comme la réponse adéquate, la situation relevant d'autres mesures plus spécifiques, parfois plus contraignantes, comme cela peut être le cas dans le champ de la protection de l'enfance. L'un des enjeux, des objectifs implicites, de la Réussite éducative concerne bien cette fonction de relais, d'accompagnement de transition, dans l'attente que le droit commun soit activé. Elle peut même être parfois à l'origine d'une (ré)interpellation des services institutionnels existants vis-à-vis de situations au regard de leurs missions, de leurs champs de compétences. Dans cette perspective, la Réussite éducative tend à se constituer comme une « courroie de transmission » entre la famille et les institutions, mais également entre les institutions, et à se développer comme un dispositif de coordination, de régulation interinstitutionnelle sur le territoire local.

Notre travail de recherche s'arrêtant lors du passage de la gestion du dispositif entre l'association Prism et les services municipaux de la ville de Toulouse, une partie des parcours qui avait débuté avant septembre 2009 n'ont été que partiellement mis en œuvre par les professionnels de Prism, la prise en charge s'étant poursuivie dans le cadre de la nouvelle organisation territoriale au sein de la municipalité. Ces situations ne sont donc pas vraiment sorties du dispositif, dans le sens où l'accompagnement a, *a priori*, continué sous l'égide des coordinateurs municipaux. Mais nous avons souhaité les inclure dans l'analyse des sorties afin de les faire apparaître dans nos données chiffrées et souligner le fait qu'à la fin de l'intervention de l'association Prism seules 25 situations ont fait l'objet d'une poursuite de leur suivi dans le cadre du dispositif.

Une petite partie des parcours a également été interrompue en raison du refus de certaines familles de continuer à bénéficier de l'accompagnement mis en œuvre. Si cela est une configuration relativement rare, elle témoigne tout de même d'une difficulté pour certaines familles à s'inscrire durablement dans ce type d'accompagnement, qui peut d'ailleurs s'avérer relativement intrusif. Pour certains de ces cas, cela s'est traduit par une difficulté croissante pour les professionnels pour contacter la famille, les parents ne répondant pas aux sollicitations du coordonnateur, ou encore par des refus successifs aux diverses propositions d'actions faites dans le cadre du dispositif. En termes de procédures, si le coordinateur ne parvient plus avoir de contact avec la famille, un courrier de relance est envoyé à cette dernière et si aucune réponse n'est donnée dans les 3 semaines suivantes, la situation est sortie du dispositif.

Les raisons justifiant l'arrêt de la prise en charge peuvent donc être diverses, mais deux critères ressortent avec acuité : l'évolution de la situation au regard des objectifs qui avaient

été assignés à l'entrée dans le dispositif et la mise en place d'une prise en charge plus pérenne, plus adaptée au regard des problématiques de la situation.

Et même lorsque le parcours a été considéré comme abouti, au sens où les objectifs initiaux ont été atteints, pour certaines situations, une prise en charge s'est tout de même poursuivie dans le droit commun ou d'autres dispositifs. Ainsi, dans 35% des cas, la sortie du dispositif s'est accompagnée d'une prise en charge ultérieure. L'intervention menée auprès des familles a abouti ou s'est alors poursuivi dans d'autres dispositifs. Et les types d'orientations et d'accompagnements qui ont pu suivre l'inscription de la famille dans le dispositif de Réussite éducative sont divers comme en témoigne le tableau suivant.

Les types d'orientations et d'accompagnements des enfants mis en œuvre à leur sortie du dispositif (N=89)

	Effectif	%
Suivi par les services médico-sociaux et psychopédagogiques de l'Éducation nationale (RASED, AS, dispositifs spécifiques,...)	18	20%
Mise en place d'une Auxiliaire de Vie Scolaire ou de Loisirs (AVS/AVL) "officielle"	15	17%
Scolarisation de l'enfant dans un établissement ou une classe spécialisé (ITEP, SEGPA, IME, classe relais, CLIS,...)	14	16%
Mise en place de soins dans une structure adaptée (CMPP, CMP, CATTP,...)	12	13%
Prise en charge socioéducative par l'UTAMS (AED, éducateur,...)	10	11%
Placement de l'enfant ou signalement "enfance en danger"	7	8%
Changement d'établissement scolaire	4	4%
Dossier suivi par la MDPH	4	4%
Accompagnement par la Mission Locale pour l'insertion socioprofessionnelle du jeune (+ de 16 ans)	3	3%
Inscription en internat de Réussite éducative	2	2%
TOTAL	89	100%

Ce sont principalement au sein des services et des dispositifs internes à l'Éducation nationale que les prises en charge se sont poursuivies, qu'il s'agisse des services médico-sociaux scolaires, de la mise en place de personnel spécifique auprès de l'enfant sur le temps scolaire (AVS), ou encore de l'inscription dans des établissements spécialisés. Viennent ensuite les accompagnements sociaux et sanitaires mis en œuvre par les structures de droit commun

telles que l'UTAMS ou encore le CMPP. En d'autres termes, nous retrouvons ici les institutions centrales du secteur socioéducatif.

Tout ceci vient confirmer la place interstitielle, la fonction de transition institutionnelle et de médiation, que revêt le dispositif de Réussite éducative tel qu'il s'est structuré sur le territoire toulousain. Les actions et les accompagnements développés dans le cadre des parcours individualisés ont très souvent contribué à proposer aux familles une intervention « palliative », avant que ces dernières ne puissent ou n'acceptent de bénéficier d'une prise en charge plus « institutionnalisée » pourrait-on dire, inscrite dans les canaux traditionnels du système socioéducatif, mais aussi plus pérenne, davantage inscrite dans la durée que celle proposée dans le cadre de la Réussite éducative.

III/ 4. Quelques exemples de monographies de parcours de Réussite éducative mis en œuvre à Toulouse entre 2006 et 2009

À partir du modèle des exemples de parcours exposés dans le guide méthodologique de la Réussite éducative réalisé par la DIV, il était demandé par la municipalité aux coordinateurs, dans le cadre des bilans annuels de l'action menée par Prism à Toulouse, de réaliser des fiches de synthèse, des monographies de quelques parcours individualisés mis en œuvre.

Pour conclure notre exposé sur les modes de structuration de ce dispositif, nous proposons d'en livrer ici quelques unes afin d'avoir une vision plus détaillée de ce que peut revêtir un parcours individualisé et de la manière dont il peut être agencé. L'objectif est simplement ici de donner à lire la manière dont se structure concrètement un parcours de Réussite éducative à partir de cinq exemples concrets de situations relativement hétérogènes.

Parcours Réussite Éducative - Fiche de synthèse

Situation : Fille - 14 ans - 4^{ème} / Demande de la famille

Action 1

- Rencontre avec la famille
- Bilan/évaluation de la situation avec les partenaires
- Orientation vers l'aide aux devoirs au collège.

Action 3

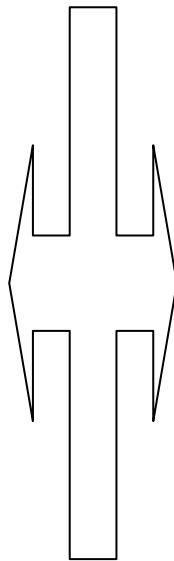
Soutien à la parentalité à travers des entretiens avec le psychologue sur la période de l'adolescence.

Action 2

Soutien individuel par un psychologue pour apaiser le mal-être et redonner de l'assurance à l'enfant.

Action 4

Accompagnement scolaire individuel au domicile par un psychologue pour soutenir la motivation de l'enfant.



Problèmes identifiés :

- Désintérêt scolaire ;
- Problème de comportement alimentaire ;
- Relations conflictuelles parents/enfant.

Objectifs :

- Permettre un appui au niveau scolaire individuel et collectif ;
- Soutien psychologique auprès de l'enfant ;
- Soutien éducatif auprès des parents.

Bilan :

- Amélioration de la santé psychologique de l'enfant liée à un mal-être ;
- Participation effective à l'aide aux devoirs au collège après 5 mois de suivi.

Parcours Réussite Éducative - Fiche de synthèse

Situation : Garçon - 6 ans - Maternelle / Demande de l'école

Action 1

- Rencontre avec la famille
- Recueil d'informations auprès du psychiatre hospitalier de l'enfant.

Action 3

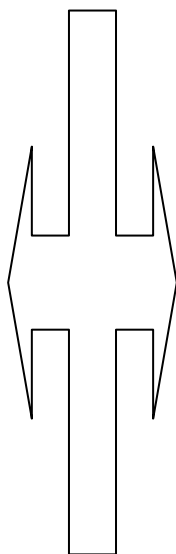
Participation à l'équipe éducative intermédiaire.

Action 2

Mise en place d'une aide éducative sur le temps scolaire dans l'attente de la décision MDPH.

Action 4

- Bilan régulier avec l'aide éducative en place ;
- Coordination des actions et médiation entre l'aide éducative, l'école et l'équipe soignante.



Problèmes identifiés :

- Souffrance exprimée de l'enfant dans les activités en groupe ;
- Attente d'une décision de la MDPH : difficulté au quotidien pour l'accompagnement de l'enfant sur le temps scolaire ;
- Hospitalisation partielle de l'enfant pour les problèmes de comportement.

Objectifs :

- Mise en place progressive d'une réintégration scolaire ;
- Aider l'enfant à se sentir en sécurité dans un groupe.

Bilan :

- Accompagnement individuel de l'enfant sur le temps scolaire pour faciliter la réintégration scolaire ;
- Acceptation de la demande d'AVS par la MDPH, donc retrait de l'aide éducative Réussite Éducative/PRISM ;
- Analyse partagée de la situation avec les professionnels concernés.

Parcours Réussite Éducative - Fiche de synthèse

Situation : Fille - 14 ans - 3^{ème} / Demande d'une association

Action 1

Rencontre par le psychologue de PRISM de la famille dans les locaux de l'association demandeuse.

Action 3

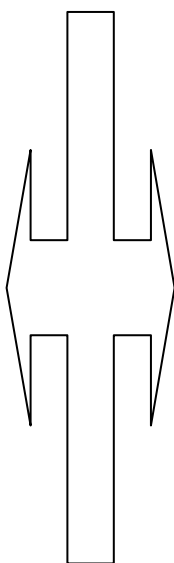
Accompagnement de la famille dans ses démarches auprès d'une association s'occupant du logement.

Action 2

- Mise en place immédiate d'un soutien psychologique individuel de l'enfant.
- Mise en relation avec l'école.

Action 4

Orientation et passage de relais vers le CMPP après 4 mois de suivi régulier de l'enfant au domicile.



Problèmes identifiés :

- Angoisse de l'enfant liée à un évènement marquant dans le quartier avec des conséquences fortes sur sa santé psychique.
- Problème de logement de la famille.

Objectifs :

- Soutenir l'enfant et la famille ;
- Orienter et accompagner la famille vers des structures adaptées (association de logement et CMPP).

Bilan :

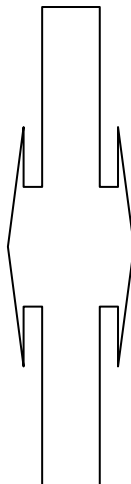
- Amélioration de l'état psychique de l'enfant ;
- Prise en charge globale de la famille ;
- Orientation effective vers le Droit Commun.

Parcours Réussite Éducative - Fiche de synthèse

Situation : Garçon - 10 ans / Demande de l'école élémentaire

Action 1

- Rencontre dans la famille. Évaluation. Accord pour prise de rdv CMPP et prise de rdv à l'UTAMS avec assistante sociale.
- Proposition d'un soutien scolaire / psychologique dans la famille par un intervenant de PRISM.
- Mise en place immédiate pendant les vacances scolaires.



Action 2

- Participation à l'Équipe éducative, durant laquelle a été décidé, acté :
- Début de la prise en charge au CMPP.
 - Action de PRISM continue dans la famille.
 - Élargissement de la prise en charge sur la fratrie.
 - Soutien scolaire pour la sœur.

Problèmes identifiés :

Problèmes de comportement

Objectifs :

Accompagnement vers le CMPP et l'UTAMS pour aide éducative

Bilan :

- Globalement positif.
- Amélioration du comportement de l'enfant. Résultats scolaires satisfaisants.
- La famille a été satisfaite du soutien qui leur a été apporté.

Parcours Réussite Éducative - Fiche de synthèse

Situation : garçon - 14 ans - 4^{ème} / Demande du collègue

Action 1

- Rencontre avec la famille.
- Bilan de la situation avec les partenaires.

Action 3

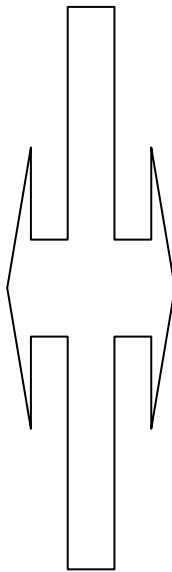
- Bilan intermédiaire avec la famille et les professionnels.
- Médiation entre la famille et le collègue pour le choix de l'orientation de l'enfant.

Action 2

Mise en place d'un appui scolaire et méthodologique à domicile 1 fois par semaine.

Action 4

Proposition d'un atelier vacances en fin d'été pour préparer la rentrée.



Problèmes identifiés :

- Désintérêt scolaire ;
- Difficulté pour les parents pour accompagner l'enfant dans sa scolarité.

Objectifs :

- Soutien éducatif à la famille ;
- Accompagner l'enfant dans ses apprentissages scolaires et sa motivation.

Bilan :

- Autonomisation de l'enfant sur le plan du travail scolaire.
- Orientation de l'enfant à l'essai dans une filière de formation demandée par la famille et réussie ;
- Identification d'un projet de formation adapté pour l'enfant (bac professionnel).

Conclusion du chapitre 6

À travers les données quantitatives recueillies, nous avons pu brosser un portrait à la fois global et détaillé de la manière dont a été construit, structuré, le dispositif de Réussite éducative sur le territoire toulousain durant les trois premières années de mise en œuvre. Ce travail a permis de montrer comment les professionnels socioéducatifs locaux se sont approprié et ont mobilisé ce nouvel outil, mais aussi de confirmer un certain nombre d'éléments que nous avons déjà mis en avant dans les chapitres précédents à partir du discours de ces derniers.

La réception critique qu'a connue au départ le dispositif s'est ensuite suivie d'une phase d'utilisation, voire d'instrumentalisation, de celui-ci à travers l'émergence d'un nombre croissant de demandes, de sollicitations. On a ainsi vu se mettre en place une appropriation progressive de la Réussite éducative par les acteurs de terrain. Et l'étude des caractéristiques du public orienté vers le dispositif nous a permis de dégager les critères de sélection du public qui ont prévalu dans la manière dont les professionnels-usagers du dispositif ont appréhendé ses objectifs, ses missions. Au-delà d'une prédominance des jeunes garçons collégiens, nous avons pu voir que les problématiques scolaires et éducatives ont été considérées comme les principaux domaines d'intervention de la Réussite éducative, les champs pour lesquels les professionnels ont émis le plus d'attentes vis-à-vis des acteurs du dispositif. Mais ce qu'on observe à la lueur de l'analyse des parcours individualisés mis en œuvre, c'est combien ce sont en réalité l'accompagnement à la scolarité, le soutien à la santé psychique des enfants et à la parentalité, qui apparaissent comme les principaux leviers d'action développés. D'autre part, les données relatives au contenu même des parcours, ainsi qu'aux mécanismes de sortie du dispositif, viennent confirmer, et même renforcer, l'idée selon laquelle il a été particulièrement investi comme un dispositif interstitiel, de transition, voire parfois d'urgence, et plutôt inscrit dans une dynamique « palliative » aux dysfonctionnements des services institutionnels existants que dans une approche favorisant la recherche de réponses innovantes. En effet, une part importante des interventions déployées relevait de missions, de champs de compétences, propres aux structures socioéducatives traditionnelles.

Nous nous sommes attachés durant les trois chapitres de cette seconde partie, à analyser le processus de réception et de structuration d'une action publique par les acteurs, les professionnels locaux. Mais qu'en est-il des publics, des familles prises en charge ? Comment ont-elles perçu, vécu, ces parcours individualisés ? Ce sera l'objet de notre troisième partie.

**PARTIE III : LE PROCESSUS DE RÉCEPTION
PAR LES PUBLICS BÉNÉFICIAIRES**

Cette troisième et dernière partie sera consacrée à l'analyse du processus de réception par les publics bénéficiaires, et plus précisément ici les parents dont l'un des enfants a été suivi dans le cadre d'un parcours de Réussite éducative. Au-delà des raisons méthodologiques, déjà évoquées, qui nous ont amené à interroger des parents, ce choix est animé par le souhait de pouvoir mettre en évidence la manière dont ces derniers, le plus souvent également bénéficiaires de l'action et dans tous les cas impliqués dans la démarche d'accompagnement, perçoivent, comprennent et reçoivent l'intervention qui leur est procurée. Nous considérons en effet que le dispositif de Réussite éducative, s'il vise en premier lieu les enfants et les jeunes, est aussi à bien des égards un dispositif de soutien à la parentalité. En conséquence, nous partons de l'hypothèse qu'il vise la transformation des pratiques éducatives, parentales, et par-là leur conformation aux normes sociales et institutionnelles.

Les chapitres suivants se placent donc résolument du point de vue du public de ces mesures d'aides socioéducatives. En d'autres termes, il s'agit de s'interroger sur les effets produits, soit de s'intéresser au processus de réception de ce dispositif public par les usagers. L'intervention publique dans le champ du social tente aujourd'hui de traiter chaque personne en fonction de ses singularités, mais surtout de favoriser la responsabilisation et l'implication des individus bénéficiaires de l'action. L'individu bénéficiaire de l'aide sociale est donc aujourd'hui contraint d'être responsable, de témoigner de son engagement, de sa mobilisation, bref d'une certaine manière de rendre des comptes. Dans la mesure où les politiques publiques à destination de ces populations « vulnérables » visent désormais l'activation des dépenses, il nous paraît pertinent d'observer la manière dont ces différentes populations réceptionnent les dispositifs.

Les publics dits vulnérables perçoivent-ils le fait d'être considérés comme une « cible » de l'action publique ? En quoi considèrent-ils légitime le diagnostic élaboré par les professionnels sur leur situation, leurs problématiques, et par conséquent le processus de ciblage qui les a conduits à entrer dans ce dispositif socioéducatif ? De quelle manière interprètent-ils, analysent-ils leurs fragilités ? Observe-t-on des stratégies de la part de destinataires pour se conformer au mieux aux contours de la cible ou pour s'en différencier ? Quels sont les modes d'appropriation qu'ils développent envers l'intervention du dispositif ? Et en quoi cela peut-il influencer la structuration même de l'intervention ? Comment les destinataires intègrent-ils des conditions de ciblage visant à les responsabiliser davantage et à les impliquer activement dans des processus de réinsertion ? Sont-ils en capacité de répondre aux attentes de ces politiques publiques ? Les normes d'individualisation ou de responsabilisation parviennent-elles à trouver une résonance auprès de ces publics ? En quoi

l'intervention permet-elle un infléchissement, une transformation, des représentations sociales et des comportements individuels ? Par quels mécanismes ? Autant de questions qui témoignent de l'intérêt d'appréhender la construction d'une politique publique en intégrant le point de vue des publics, les processus de réception. L'objectif est bien évidemment d'en identifier les effets, mais également de mieux saisir en quoi la manière dont les publics perçoivent et investissent un dispositif, participe aussi à le modeler et à en comprendre le sens, la portée.

La sociologie de la réception, qui a été particulièrement développée dans les recherches sur la communication, la culture et les médias, est devenue peu à peu incontournable pour l'ensemble de la démarche sociologique, et notamment en sociologie politique. En témoigne sa sollicitation croissante depuis une vingtaine d'années dans les travaux privilégiant une approche de l'action publique « par le bas » à laquelle nous souscrivons dans le cadre de cette recherche. En sociologie de la communication et des médias, l'approche en terme de réception s'est longtemps interrogé sur les effets des médias, des produits culturels, sur les individus. Mais s'est observé une inversion du regard, la sociologie de la réception se questionnant de plus en plus sur « ce que les gens font des médias »³⁶². Ce changement d'approche permet de dépasser les questionnements en termes de « sens » ou d'« effets ». Du point de vue de la sociologie politique, un changement de perspectives s'est également opéré entre celles prenant comme point de départ les institutions et leur action socialisatrice (*top down*), et celles s'intéressant à leurs maîtres d'œuvre, ainsi que leurs bénéficiaires (*bottom up*). L'approche par la réception apparaît particulièrement pertinente lorsque l'on cherche à s'interroger sur les processus par lesquels, dans une société devenue pluraliste, les individus négocient activement le sens de leurs actions à partir des matériaux, des instruments, qui leur sont proposés par les institutions. Dans la perspective développée en sociologie politique³⁶³, les travaux portant sur la réception des politiques publiques s'interrogent le plus souvent sur la manière dont ce processus s'opère au regard des catégories sociales ciblées par cette dernière et examinent plus particulièrement comment un dispositif est approprié, mobilisé, contourné, par les publics. Ainsi, un certain nombre de recherches tentent d'observer les processus d'homologie, les décalages, existants entre la manière dont les professionnels

³⁶² Elihu Katz et Paul Felix Lazarsfeld, *Influence personnelle : ce que les gens font des médias*, trad. Daniel Cefaï, Paris, Armand Colin, 2008, 416 p., (« Médiacultures »).

³⁶³ Voir notamment l'article de Philippe Warin, 1999, *op. cit.* Il y fait un état des lieux de la question en sociologie politique, à la fois en France et dans les travaux anglo-saxons.

conçoivent la politique publique qu'ils mettent en œuvre et celle dont les public la perçoivent, la reçoivent.

À côté de cette perspective développée en sociologie et en science politique, un autre type d'approche existe, notamment en anthropologie et en socio-anthropologie, et notamment dans le champ de la santé, car les sociologues s'intéressant à cette question ont historiquement entretenu des liens avec l'anthropologie. Alors que l'approche politiste tend à considérer l'individu avant tout comme un acteur, celle développée par les anthropologues insiste davantage sur le fait que les individus sont inscrits dans un milieu social, des réseaux relationnels, une histoire biographique, qui produisent des normes, des catégories de sens, des systèmes de valeurs particuliers. L'inscription sociale de l'individu participe ainsi à la constitution de réseaux sémantiques à l'aune desquels va se développer une certaine perception du monde social, et par exemple de la maladie si on se réfère aux travaux sur la santé. Les travaux de Byron Good³⁶⁴ ont ainsi bien montré le poids de ces « réseaux sémantiques », expliquant comment l'individu va aller consulter un médecin tout en continuant à adhérer à une conception de la maladie très éloignée de celle portée par les instances médicales contemporaines. Les travaux de Claudine Herzlich³⁶⁵ autour de la médecine et de la maladie développent également cette perspective, comme ceux développés par Marcel Calvez³⁶⁶ sur les malades du Sida. En conséquence, l'approche par la réception développée ici vise plutôt à comprendre comment les réseaux sémantiques, les normes et les valeurs des individus, constitués au sein des milieux sociaux, selon les parcours biographiques, les réseaux relationnels, déterminent la manière dont une politique publique,

³⁶⁴ Quelques exemples de travaux auxquels il a contribué et participé : Byron J. Good, *Comment faire de l'anthropologie médicale ? : médecine, rationalité et vécu*, trad. Sylvette Gleize, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo, 1998, 433 p., (« Les Empêcheurs de penser en rond »). ; Arthur Kleinman, Leon Eisenberg et Byron J. Good, « Culture, Illness, and Care: Clinical Lessons From Anthropologic and Cross-Cultural Research », *Focus*, vol. 4 / 1, 2006, p. 140-149. ; João Biehl, Byron J. Good et Arthur Kleinman (dir.), *Subjectivity : ethnographic investigations*, Berkeley, University of California Press, 2007, 464 p.

³⁶⁵ Voir notamment : Claudine Herzlich (dir.), *Médecine, maladie et société*, Paris, Mouton, 1970, 318 p., (« Les Textes sociologiques »). ; *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1981, 210 p. ; « Médecine moderne et quête de sens : la maladie signifiant social », in Marc Augé, Claudine Herzlich (dir.), *Le sens du mal : anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*, Paris, Archives contemporaines, 1983, (« Ordres sociaux »), p. 189- 215.

³⁶⁶ Pour exemples : Marcel Calvez, Geneviève Paicheler et Yves Souteyrand (dir.), *Connaissances, représentations, comportements : sciences sociales et prévention du SIDA*, Paris, ANRS, 1994, 111 p., (« Sciences sociales et SIDA »). ; Marcel Calvez, « Le risque comme ressource culturelle dans la prévention du sida », in Jean-Pierre Dozon, Didier Fassin (dir.), *Critique de la santé publique : une approche anthropologique*, Paris, Balland, 2001, (« Voix et regards »), p. 127-144. ; « Transition biographique et changement de perception des risques : l'apport de l'analyse culturelle », *Recherches sociologiques*, vol. 35 / 1, 2004, p. 117-132. ; *La prévention du sida : les sciences sociales et la définition des risques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 196 p., (« Des Sociétés »).

un dispositif, sera perçu. L'analyse du processus de réception par les publics prend alors une voie bien différente de celle observée en sociologie politique.

La présentation de ces deux approches est importante car la manière dont nous avons choisi, dans cette partie, d'appréhender le processus de réception de la Réussite éducative par les parents articule d'une certaine manière ces deux perspectives. Ainsi, notre objectif est d'appréhender les modes d'appropriation d'un dispositif développés par les publics, leur compréhension du système, mais aussi les stratégies qu'ils ont pu déployer au sein ou en direction de ce dernier. Mais nous nous intéresserons également à la manière dont les parents explicitent les difficultés de leurs enfants, en montrant quels sont les leviers sémantiques, les facteurs explicatifs qu'ils mobilisent dans la construction du sens biographique donné aux problématiques. Il s'agira aussi de voir en quoi l'intervention de la Réussite éducative, mais également les réseaux sociaux des individus, participent d'une reconstruction, d'un infléchissement, de leurs lectures des fragilités initiales. L'enjeu est de montrer les recompositions des représentations, mais aussi des pratiques éducatives, des parents, suscitées par le dispositif par le biais des accompagnements personnalisés développés en direction et au sein des familles bénéficiaires. Plus globalement, c'est l'entreprise de normalisation des politiques d'activation que nous souhaitons questionner à travers l'analyse du processus de réception de ce dispositif public, en intégrant l'étude des stratégies, des détournements opérés par les publics, mais en prenant également en compte leur inscription dans des réseaux sociaux et sémantiques, leurs systèmes de valeurs et leur représentation du monde.

Dans un premier temps, notre propos visera à identifier la manière dont les parents appréhendent et comprennent le processus de ciblage institutionnel qui a conduit leur enfant à être pris en charge dans le dispositif de Réussite éducative. Si nous avons vu que, du point de vue des professionnels, la scolarité demeurerait le principal point d'entrée, les parents partagent-ils cette perspective et comment l'analysent-ils ? Poursuivant notre analyse relative à la lecture des fragilités formulée par les parents, il s'agira aussi d'analyser les différents processus de construction biographique, les différents facteurs explicatifs des fragilités de l'enfant, sur lesquels ils s'adosent pour mettre en sens les problématiques. Tout ceci nous éclairera sur la manière dont les parents ont appréhendé, compris et perçu leur entrée dans le dispositif. Puis, nous nous attacherons à voir les types de stratégies, les modes d'appropriation, qu'ils ont mis en œuvre à l'encontre de l'accompagnement proposée, en tentant de voir comment les logiques d'action des parents ont pu avoir un impact sur la

structuration même du dispositif, de ses modalités d'intervention. Tels seront les questionnements, les axes d'analyse que nous développerons dans le **Chapitre 7**.

Dans la seconde partie de notre travail sur le processus de réception par les publics bénéficiaires, nous nous placerons davantage dans une approche cherchant à voir en quoi les accompagnements personnalisés développés dans le cadre de la Réussite éducative auprès des parents, ainsi que de leurs enfants, permettent et parviennent à modifier les conduites des individus. Pour cela, nous verrons comment l'accompagnement s'appuie avec force sur les subjectivités individuelles, mettant le *souci de soi* et le *travail sur soi* au cœur de l'intervention, où il s'agit d'agir à la fois *sur* et *à partir* de l'individu. Mais comment cela se déploie-t-il et de quelle manière cela est-il vécu, perçu, voire intériorisé, par les parents ? Les discours des acteurs de la Réussite éducative parviennent-ils à influencer les processus de construction biographique, les représentations sociales et les pratiques éducatives des individus ? C'est à ces différentes questions que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans le **Chapitre 8**.

Mais avant cela, il nous semble important de faire un rapide préambule méthodologique.

Tout d'abord, notre principal matériau étant des entretiens qualitatifs ponctuels, il est difficile de voir si le dispositif parvient à transformer les représentations et les comportements individuels, d'autant que la collecte de discours peut introduire un biais dans le sens où les individus interrogés peuvent développer des stratégies de présentation de soi éloignées de la réalité. Pour autant, nous tenterons de voir en quoi ce dispositif et l'intervention de ces acteurs ont pu jouer un rôle en termes de normalisation des pratiques et de socialisation « institutionnelle », tout en restant conscient des biais possibles.

D'autre part, comme nous l'avons précisé dans notre protocole de recherche en direction des publics (Chapitre 3), les parents que nous avons pu interroger se caractérisent par une appartenance sociale relativement homogène, puisque nous pouvons considérer, au regard de leurs profils sociaux, qu'ils sont de milieux populaires, voire particulièrement modestes pour certains d'entre eux. Dans nos analyses, nous avons choisi d'opérer un certain nombre de catégorisations, de typologisations, afin de mieux appréhender les différentes manières dont les publics perçoivent, appréhendent et investissent le dispositif. La démarche vise avant tout à déconstruire les différentes logiques d'action observées. Or, si nous tenterons à plusieurs reprises de mentionner des caractéristiques sociales, démographiques, familiales, qui peuvent caractériser, voire déterminer, certains comportements, l'homogénéité de notre échantillon en terme de milieu social rend une mise en perspective des profils sociaux avec les

positionnements, les stratégies des individus relativement complexe et impertinente. Et ce d'autant plus que la taille de notre échantillon de parents interrogés reste relativement faible par rapport à la totalité des familles bénéficiaires, ne nous autorisant pas à élaborer des catégories fiables et représentatives de la réalité.

Enfin, rappelons que les parents enquêtés sont principalement des mères. Cette spécificité de notre échantillon n'est certainement pas sans conséquence sur les positions, les stratégies, les représentations, mais aussi les réseaux sociaux, observés concernant les individus interrogés. Cependant, nous n'avons que très faiblement exploité dans nos analyses le poids des socialisations sexuées, des représentations liées aux compétences et aux dispositions féminines, qui ont, de fait, une incidence sur les pratiques éducatives et sur la place donnée aux mères dans le cadre des politiques éducatives. Nous sommes donc conscients de la limite de nos analyses en la matière, qu'il nous semblait important de souligner ici en préambule.

Chapitre 7 : DE L'ENTRÉE DANS LE DISPOSITIF AUX FILIÈRES **DE PRISE EN CHARGE : DE LA RÉCEPTION AUX STRATÉGIES** **DES FAMILLES VIS-À-VIS DU DISPOSITIF**

Dans ce premier chapitre traitant du processus de réception du dispositif de Réussite éducative par les parents dont l'un des enfants a été suivi dans le cadre d'un parcours, il s'agit de s'intéresser à la manière dont le public a vécu, appréhendé sa trajectoire au sein du dispositif, de l'entrée dans ce dernier aux filières de prise en charge mises en œuvre. Au-delà de la lecture des fragilités, il s'agira donc également d'analyser les modes d'investissement, d'utilisation, voire les stratégies, développés par les parents envers le dispositif.

Tout d'abord, nous interrogerons la manière dont a été perçue, vécue, l'entrée dans le dispositif, ce dernier ayant principalement découlé d'un ciblage institutionnel (I). Nous nous sommes penchés précédemment sur les critères de sélection des publics construits et mobilisés par les professionnels socioéducatifs locaux, et notamment par les acteurs scolaires. Mais comment les parents analysent-ils les problématiques de leurs enfants ? Sur quelles grilles de lecture s'adosent-ils pour donner un sens aux fragilités rencontrées et qui ont justifié l'entrée dans le dispositif ? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre dans un second temps à travers le processus de construction biographique constituant l'analyse des difficultés produite par les parents (II). Mais une fois entrés dans le dispositif de Réussite éducative, de quelles manières l'appréhendent-ils ? Comment se saisissent-ils de ses capacités d'actions, des interventions proposées et mises en œuvre ? Nous chercherons dans un troisième temps à identifier les modes d'appropriation et les stratégies déployées par le public en direction de ce dispositif. Pour cela, nous tenterons d'identifier et de catégoriser les différentes logiques d'action, les différents types d'utilisation du dispositif, observés (III).

I. L'ENTRÉE DANS LE DISPOSITIF : ANALYSE DU PROCESSUS DE CIBLAGE ET D'ÉTIQUETAGE INSTITUTIONNEL DU POINT DE VUE DES FAMILLES

Il s'agit ici d'étudier les modalités d'entrée dans le dispositif et de voir comment elles sont vécues par les parents concernés. Rappelons que ce sont les professionnels qui « sélectionnent » le public, ce qui implique un processus de ciblage institutionnel. On peut donc s'interroger sur la manière dont les parents interprètent, comprennent ce processus « d'étiquetage » élaboré par les professionnels socioéducatifs locaux.

Tout d'abord, l'analyse des entretiens menés auprès de parents confirment bien la prégnance de l'acteur scolaire dans le processus de repérage et de sélection des publics. C'est le plus souvent par le biais de l'école que les familles ont eu connaissance et sont entrés dans le dispositif. Pour autant, nous verrons que, dans certains cas, des parents ont pu directement solliciter le dispositif, ce qui implique qu'ils soient inscrits dans des réseaux sociaux particuliers ou qu'ils aient eu les ressources suffisantes pour connaître l'existence d'un tel dispositif (1). D'autre part, si les problématiques liées à la scolarité de l'enfant sont reconnues par les parents interrogés comme le principal point d'entrée dans le dispositif, il existe des décalages dans la manière de les analyser, de les expliciter, entre la lecture opérée par les professionnels et celle des parents concernés (2).

L'objectif de cette première partie est de mettre en exergue la manière dont les parents ont perçu, vécu, le ciblage justifiant leur entrée dans le dispositif de Réussite éducative.

I/ 1. La place prépondérante de l'école dans le processus de ciblage du public

A travers l'analyse des données statistiques relatives aux modes et aux critères de sélection du public, nous avons déjà mis en avant la place prépondérante de l'école dans l'orientation des familles vers la Réussite éducative.

Ce constat se vérifie auprès des parents interrogés qui sont nombreux à raconter une même expérience quant à leur entrée dans le dispositif, comme l'attestent les quelques *verbatim* suivants :

« C'est le collègue qui a appelé le docteur M. (coordinatrice de RE), et elle a pris rendez-vous avec moi et je l'ai accepté. C'est elle qui est venu chez moi et on a parlé de mon fils.
» [E7F – Mère et Père, en couple]

« En fait c'est par rapport au collège parce que Jordan il ne travaille pas à l'école donc Mme R. (CPE du collège) m'a envoyée en parler à Prism, donc après ils m'ont convoquée pour en parler. » [E3F - Mère, en couple]

« En fait c'est Mme D. (principale du collège), l'année dernière, elle a vu que mon fils il avait besoin, il était en 5^{ème}. Donc elle les a contactés et elle nous a donné l'adresse et on les a contactés aussi, et on a pris rendez-vous et Mme M. (coordinatrice de RE) est venue ici et donc on s'est vu. » [E13F – Mère, en couple]

« C'est l'école de mon fils qui m'a mise en contact avec eux, et je ne connaissais pas. Donc voilà l'école m'a dit « il y a cette association, vous devriez aller les voir », donc c'est ce que j'ai fait, j'ai pris rendez-vous et j'y suis allée. » [E9F – Mère, monoparentale]

Dans la grande majorité des cas, c'est l'école qui a sollicité le dispositif pour prendre en charge des situations qui justifiaient à leurs yeux l'intervention d'un tiers acteur. L'institution scolaire joue ici un rôle de relais entre les familles et le dispositif, soit en contactant directement les coordinateurs afin que ces derniers se mettent en relation avec les familles, soit en donnant les coordonnées de l'association aux parents en les incitant à la solliciter.

Dans la plupart des situations, l'entrée dans le dispositif passe par trois étapes essentielles : 1) l'école informe la famille de son souhait de solliciter le dispositif pour l'enfant ; 2) l'école interpelle l'association Prism par le biais de la fiche de sollicitation prévue à cet effet ; 3) le coordinateur de Réussite éducative contacte la famille pour organiser une rencontre et effectuer un premier diagnostic.

Bien évidemment, ce schéma typique ne s'applique pas à l'ensemble des situations, comme en témoignent les extraits d'entretiens précédents. Au regard de ces derniers, nous pourrions distinguer deux modes d'entrée différents, considérant que la démarche n'est pas totalement identique entre, d'un côté, des parents « interpellés » par le coordinateur de Réussite éducative du territoire, et de l'autre, des parents qui prennent eux-mêmes l'initiative de contacter l'association Prism suite aux conseils, à la demande, de l'école. Ces deux démarches traduisent deux visions, deux conceptions différentes de la place des parents. Dans un cas, nous pourrions considérer que les professionnels estiment que ces derniers sont en capacité d'effectuer seuls les démarches, de façon autonome, ce qui témoigne d'un certain degré de confiance dans la capacité des parents à formuler et à effectuer eux-mêmes une demande de soutien. Dans l'autre, les parents sont davantage placés en tant que public bénéficiaire, usager, de l'intervention, et s'ils ont donné leur accord préalable quand à la mobilisation du dispositif, ils ne sont pas, en tout cas au départ, « acteurs » à part entière de la démarche.

Ces deux configurations peuvent être liées aux difficultés mêmes des familles, certaines étant plus en demande que d'autres, ou plus à même de réaliser les démarches, ou encore au mode d'appropriation du dispositif par les professionnels. En effet, pour certains la Réussite éducative est identifiée comme une ressource supplémentaire que les familles en difficulté qui le souhaitent, qui en expriment le besoin, peuvent directement solliciter, ou plutôt mobiliser. Le professionnel, et notamment ici l'école, prend alors un rôle d'aiguilleur au sein du système socioéducatif, mentionnant les possibilités d'aides existantes, donnant les coordonnées des personnes ressources et facilitant parfois l'orientation à travers une première prise de contact avec les acteurs du dispositif, mais d'une certaine manière laissant l'utilisateur s'en emparer lui-même. Dit autrement, le professionnel « ouvre les portes », oriente la personne, mais c'est à cette dernière d'engager les démarches. Pour d'autres professionnels scolaires, la Réussite éducative est investie comme un dispositif « relais » leur permettant de mobiliser d'autres acteurs pour prendre en charge des situations qui leur posent problème. En conséquence, ils sollicitent les acteurs du dispositif pour que ces derniers entrent en contact avec la famille et lui proposent une intervention au regard des problématiques repérées. Soulignons également que pour certaines situations, si la fiche de sollicitation avait été signée par le ou les parents, elle avait été co-remplie avec un professionnel, parfois de l'école, d'autre fois d'un CLAE ou d'une association. Tout ceci nous montre bien que le dispositif peut avoir été saisi de manière différente selon les professionnels, selon la manière dont ils l'ont compris, mais aussi selon les situations auxquelles ils sont confrontés. Derrière les sollicitations formelles que nous avons largement étudiées et analysées dans le chapitre précédent à travers les données statistiques recueillies, peuvent en réalité apparaître des configurations, des modes de mobilisation du dispositif, différentes.

Si plus de la moitié des situations ont été portées au dispositif par le biais de l'école, d'autres acteurs sont impliqués dans le processus de sollicitation, et par-là de sélection du public. Ainsi, nous retrouvons certaines familles qui ont été orientées par d'autres professionnels institutionnels comme le montre cet exemple :

« En fait moi j'étais dans un foyer avec mon fils, et mon éducatrice du foyer qui... je ne sais pas comment elle a connu Prism par contre, mais elle m'en a parlé parce que moi j'avais besoin d'une aide pour le transport (...) Donc elle a téléphoné à Prism, elle a pris rendez-vous avec Mme D. (coordinatrice de RE), et après on y est allé » [E11F – Mère, monoparentale]

La modalité d'entrée dans le dispositif est ici proche de celle observée précédemment dans le cas de l'école où le professionnel prend contact avec les acteurs du dispositif afin de répondre à la problématique repérée.

Mais comme nous l'avons vu dans la présentation du dispositif, les familles peuvent aussi solliciter elles-mêmes le dispositif, et si cela reste relativement rare (12% des demandes), cette configuration mérite d'être soulignée car elle ne s'inscrit pas *a priori* dans un ciblage institutionnel et place ces parents comme « acteurs » du dispositif, au même titre que les professionnels, capables d'analyser leurs difficultés, de formuler leurs besoins et de mobiliser des ressources pour y répondre. Mais bien évidemment pour être « acteur » dans un « système », faut-il encore en avoir les ressources, les supports. Et les quelques mères rencontrées qui ont sollicité le dispositif par et pour elles-mêmes ont bénéficié de réseaux sociaux et professionnels particuliers. En témoigne cet exemple d'une mère dotée d'une bonne connaissance du réseau socioéducatif local de par son engagement associatif :

« C'était à l'association X, parce que j'étais présidente de l'association, et donc on était en contact puisqu'on envoyait les enfants des familles, et puis finalement c'était le mien. Donc j'ai fait le dossier et J. est venu (coordinateur RE) » [E14F – Mère, monoparentale]

Ou encore, celle-ci qui, en discutant de ses difficultés avec le directeur de l'école supérieure dans laquelle elle travaille en tant qu'employée d'entretien, « accède » au dispositif :

« Je lui ai dit, j'ai des difficultés (...) je lui ai dit « oui, j'ai des problèmes, j'ai beaucoup de problèmes à ma maison avec mon mari... » (...), mais là j'ai des problèmes aussi parce que les enfants ils ne travaillent pas bien » (...). Et deux jours après le directeur m'a dit « je connais une association, Prism... », il m'a dit qu'il connaissait une dame là-bas et il m'a dit qu'il pouvait m'envoyer là-bas, et je lui ai dit oui, donc il m'a donné le numéro de téléphone, il m'a dit d'appeler, donc j'ai appelé du travail, et j'ai eu Mme D. (coordinatrice RE). » [E2F - Mère, en cours de divorce]

Car la question est bien celle de la capacité des parents à connaître et à accéder aux ressources existantes. Non que les familles ne souhaitent pas être aidées, mais elles ne savent souvent pas vers qui se tourner. Comme nous le verrons, un certain nombre d'entretiens réalisés auprès de parents viennent étayer ce constat. Et c'est d'autant plus difficile, que bien souvent la légitimité de l'intervention auprès de la famille passe par un ciblage institutionnel. Cela est particulièrement vrai dans le cadre de ce dispositif. En effet, même si dans la configuration toulousaine étudiée, la possibilité était offerte aux parents de pouvoir mobiliser eux-mêmes, directement, le dispositif, cela reste relativement rare, et rappelons que peu de dispositifs en France ont développé cette approche. La modalité d'accès valorisée et préconisée reste celle de l'institution, qu'elle soit scolaire, sociale ou autre. Nous pouvons donc considérer que la

légitimité de l'intervention relève avant tout d'un ciblage institutionnel. Dans tous les cas, les familles qui ont pu solliciter le dispositif ont bénéficié d'un réseau social « relais » qui leur a permis d'accéder à l'information, et par conséquent au dispositif.

Au-delà des modalités d'entrée dans le dispositif, ce sont surtout les raisons, la lecture des fragilités qu'il est intéressant d'interroger. Nos investigations auprès des professionnels de terrain, dont les acteurs du dispositif, nous ont permis de voir combien la question de la scolarité, ainsi que les problématiques liées aux relations entre parents et école, étaient des thématiques centrales de ce dispositif, apparaissant comme les principaux leviers dans le processus de sélection du public. Mais qu'en est-il du point de vue des parents ? Nous allons voir que si ces derniers partagent la centralité de ces problématiques dans leur lecture des fragilités, leurs analyses concernant leur nature et leurs genèses diffèrent de celles des professionnels.

I/ 2. La relation à l'école et la scolarité comme problématique centrale : un constat partagé mais des décalages quant à ses origines entre parents et professionnels

En effet, certains discours montrent clairement un décalage entre la perception des difficultés entre les professionnels et les parents, et notamment dans le cadre scolaire.

Tout d'abord, le passage entre l'élémentaire et le collège semble être un moment particulièrement révélateur de l'incompréhension des parents face à l'arrivée de difficultés auxquelles ils n'étaient pas préparés. L'institution scolaire est alors mise en cause.

« Mais je n'ai pas compris moi, tous les élèves avant le collège ils étaient bien, et dès qu'il passe au collège il y a eu des difficultés, je n'ai pas compris comment ça s'est passé. (...) Et je parlais souvent avec la maîtresse et elle me disait « non mais M. (son fils) il est petit, il va apprendre, ne vous faites pas de souci, ça va, il n'a pas beaucoup de difficulté... », mais dès qu'il est passé au collège, ça a commencé. Et maintenant ils ont dit qu'il avait beaucoup de retard, il ne peut pas rattraper toutes les années qu'il a perdues. » [E7F – Mère, en couple]

Cette citation d'une mère de famille montre bien comment les discours entre l'élémentaire et le collège sont pour elle en décalage et sources d'incompréhension, car s'ils étaient confiants en élémentaire, ils « déchantent » au collège qui semble moins protecteur. Cela peut en partie s'expliquer par l'écart et les différences dans l'exigence entre l'élémentaire et le collège, ce

qui crée des incompréhensions pour les parents pour lesquels le changement apparaît brutal et est souvent vécu comme une rupture.

Il faut dire que l'organisation scolaire entre l'école élémentaire et le collège est très différente et fait émerger des attendus scolaires de nature également diverse. En effet, on attend particulièrement de l'élève en élémentaire qu'il écoute le maître, qu'il obéisse aux règles, qu'il lève le doigt avant de parler, qu'il fasse les choses aux moments voulu et dans l'ordre choisi, établi, etc., bref qu'il intériorise les codes du « métier d'élève »³⁶⁷. À l'entrée au collège, les élèves se retrouvent face à une logique individualisée d'autonomisation à laquelle ils ne sont pas tout à fait préparés, où ils doivent aussi apprendre à gérer leur temps, à s'adapter à des espaces et à des cadres d'enseignements différents d'une matière à l'autre, d'un enseignant à l'autre, et à se responsabiliser face au travail scolaire. Bien évidemment, qu'il s'agisse du primaire ou du collège, les enseignants restent particulièrement préoccupés par le « respect du cadre formel des consignes de travail par les élèves », parfois même plus que de leur activité de pensée³⁶⁸. Et se pose également la question du statut de l'élève qui semble surgir avec acuité au collège. En effet, en élémentaire, l'école « s'est efforcée de réconcilier l'enfant et l'élève, même si cet accord est parfois menacé par un culte de la performance qui commence de plus en plus tôt »³⁶⁹. Mais l'arrivée au collège est marquée par l'entrée dans l'adolescence, nécessitant de prendre davantage en compte tout ce qui ne relève pas strictement de la formation, de l'instruction, et par conséquent d'encadrer, d'accompagner la vie juvénile qui se déploie dans l'école tout en étant indifférente au cadre de cette dernière. Nombre d'élèves, et notamment ceux en difficulté, considèrent souvent l'école comme un lieu de sociabilité amicale, avant un lieu d'apprentissage³⁷⁰. En conséquence, les attentes de l'institution scolaire changent de registre par rapport à l'élémentaire. « L'éducation démocratique ne peut plus se borner aux leçons de l'instruction civique. Elle passe par la construction d'une civilité scolaire dans laquelle les élèves apprennent à user de leurs droits et de leurs devoirs »³⁷¹. Pour les parents interrogés, la manière dont ils lisent et comprennent les attentes de l'institution scolaire, et notamment l'évolution qui a cours entre l'élémentaire et le collège, n'apparaît pas évidente et laisse entrevoir une difficulté à cerner autant ce que l'on attend de leurs enfants que ce que l'on attend d'eux, en tant que parents. Nous tenterons de

³⁶⁷ Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005 (1ère éd. : 1994), 207 p., (« Pédagogies »).

³⁶⁸ Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, (« Formation des enseignants »), p. 214.

³⁶⁹ François Dubet (dir.), *École, familles le malentendu*, Paris, Textuel, 1996, (« Le Penser - vivre »), p. 36.

³⁷⁰ Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, 1992, *op. cit.*, p. 83.

³⁷¹ François Dubet (dir.), 1996, *op. cit.*, p. 36.

voir à travers les effets produits par le dispositif de Réussite éducative si l'intervention de ce dispositif peut permettre une meilleure perception des attendus implicites du système.

D'autre part, l'entrée des enfants à l'école est aussi celle des parents. Et il faut dire que les attentes de ces derniers en direction de l'école se sont considérablement renforcées à l'aube de nouveaux impératifs où l'enfant doit à la fois s'épanouir et réussir. La fonction d'intégration culturelle de l'école de la République s'est en effet divisée en deux logiques : celle du succès et celle de la réalisation émotionnelle de soi³⁷². Mais à côté de cette fonction d'intégration, l'école doit aussi inculquer et distribuer des compétences, et également éduquer. Comme le souligne François Dubet : « L'école est chargée de trop d'ambitions pour ne pas décevoir »³⁷³. Le renforcement des demandes des familles en direction de l'école explique en partie les décalages que l'on peut observer, pas tant dans la nature des fragilités, mais plutôt dans les origines, les causes, de celles-ci. Quand l'école tend à renvoyer les parents à leurs responsabilités quant aux difficultés rencontrées par l'élève, les parents, de leur côté, mentionnent celles du système scolaire, des enseignants. Ainsi, si dans les situations étudiées ici, les familles ne remettent pas en cause le bien fondé du diagnostic des difficultés qui les a conduites à entrer dans ce dispositif, elles soulignent l'incapacité de l'école, et plus globalement des acteurs socioéducatifs, à apporter des réponses.

« Les solutions que je proposais moi pour S. (son fils) (...) ils découvriraient. Parce qu'ils sont quand même dans une école primaire classée en zone ZEP, donc ils sont censés quand même avoir un certain nombre de connaissances. Et là, quedal ! Eux ils n'étaient au courant de rien. » [E14F – Mère, monoparentale]

Et l'écart se creuse encore davantage face à l'incompréhension de parents que les professionnels convoquent, physiquement, mais aussi socialement, si l'on peut dire, par rapport à leurs rôles parentaux, alors qu'ils se sentent souvent impuissants et démunis face aux difficultés signalées.

« De toute façon c'est l'inconvénient, s'il y a un problème au niveau scolaire, hormis qu'on vous convoque, on vous convoque, on ne fait que ça, et puis le temps passe, et voilà. Mais ça ne fait pas avancer le schmilblick, alors on essaie de lui parler, on essaie, mais bon je pense qu'il arrive à un moment où il faut passer au dessus de tout ça pour voir les choses différemment, mais bon maintenant avec le recul, mais sur le moment franchement ça m'a démoralisé. Parce que ce n'est pas évident, on ne sait pas où on va, ce qu'on va faire, rien. Le problème c'est qu'on ne peut rien faire. » [E9F – Mère, monoparentale]

³⁷² François De Singly, « L'homme dual. Raison utilitaire, raison humanitaire », *Le Débat*, vol. 4 / 61, 1990, p. 138-151.

³⁷³ François Dubet (dir.), 1996, *op. cit.*, p. 31.

Cette logique de l'interpellation des parents, largement pratiquée par l'école, sous le seau de la responsabilisation, s'apparente pour certains à une forme de culpabilisation, voire de « harcèlement » parfois. La relation à l'école peut alors devenir de la défiance et certains parents d'enfants en difficulté, nous l'avons déjà souligné, adoptent une stratégie d'évitement vis-à-vis de ces « convocations » de l'établissement scolaire. Du point de vue des enseignants, cela est le plus souvent interprété comme un désintérêt de l'école, alors que « la version des parents est toute différente : ils savent que cette rencontre deviendra leur procès »³⁷⁴.

Cette question relative aux relations entre les familles et l'école est très présente parmi les problématiques soulignées par les professionnels qui sollicitent le dispositif, conduisant les acteurs de la Réussite éducative à jouer un rôle de médiation entre les familles et les professionnels scolaires.

La scolarité vient en effet cristalliser, mettre en lumière, un certain nombre de difficultés, tant du point de vue des professionnels, que des familles, qui justifient leur entrée dans le dispositif à travers cette lecture, comme le montrent ces exemples de mères dont l'enfant a été « repéré » par le collège :

« [Mais au départ quand Mme D. (Principale du collège) a contacté Prism c'était juste pour des problèmes scolaires ?] *Oui, c'était juste scolaire, parce qu'il n'arrive pas à suivre.* » [E13F – Mère, en couple]

« [C'est donc le collège qui vous a orientée, mais ils vous avaient déjà interpellée avant sur le travail scolaire ?] *Oui, sur le travail scolaire, et le comportement aussi un peu, mais bon le comportement là ça s'est amélioré, mais bon le scolaire pas trop, mais il n'aime pas l'école donc c'est difficile.* » [E3F – Mère, en couple]

Cette cristallisation d'un ensemble de difficultés par le cadre scolaire traduit aussi ici une conception, une lecture des problématiques, qui se déploie très largement à travers le thème du « blocage psychologique ». Car si auparavant, l'élève était considéré d'abord comme un élève, ce qui permettait de concevoir ses déficiences et ses difficultés comme la conséquence d'un défaut d'intelligence que l'on pouvait mesurer de façon objective, ou encore d'un manque de travail, ce type de discours ne passe plus guère de nos jours. Les enseignants, comme les parents des classes moyennes, partagent aujourd'hui l'idée selon laquelle tout échec peut s'expliquer par des difficultés personnelles d'ordre psychologique³⁷⁵.

Les difficultés scolaires sont aujourd'hui d'abord perçues comme le symptôme d'une difficulté psychologique et d'une souffrance dont les causes se tiennent dans l'histoire familiale...

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 19.

³⁷⁵ *Ibidem*, p. 23.

« Le bilan c'est que J. n'a pas envie, il lui a dit qu'il n'avait pas envie, donc c'est difficile. Alors il y a le psy, pas de Prism, mais l'autre, celui de Parenthèse, qui lui dit qu'il ne voit pas son père et que ça doit être par rapport à ça, mais bon il ne l'a jamais vu donc bon... Voilà, moi je n'aime pas trop le psy qui tout de suite... enfin c'est un peu le stéréotype du gamin parce qu'il ne voit pas son père et que donc c'est pour ça qu'il ne travaille pas à l'école. (...) Donc il faut aussi chercher ailleurs. Il aime bien aller au collège mais ce sont les cours, ça le fait chier, c'est tout. » [E3F - Mère, en couple]

...ou, parfois dans les difficultés relationnelles entre le maître et l'élève.

« L'année dernière c'était la cata, mais c'était avec une enseignante que ça ne passait pas, et je pense que ça l'a énormément... C'est avec elle que je sentais qu'il était complètement démotivé. (...) Et franchement je crois que là elle gardera une grosse responsabilité de l'échec. » [E9F – Mère, monoparentale] ;

« Et puis c'était en CE1, alors là il avait une prof..., mais vraiment dégoûtée, aigrie, donc elle ne voulait rien savoir et donc c'était toute l'année punitions, donc lui il était au plus mal. Il avait une chaise devant la porte, et il passait ses journées devant la porte pratiquement toute l'année, donc à la fin il pétait les plombs, et au lieu de s'arranger ça s'est aggravé. » [E14 – Mère, monoparentale]

Nous pouvons souligner ici le processus de psychologisation de la société et des rapports sociaux, notamment dans le cadre des interventions sociales, souligné par de nombreux auteurs³⁷⁶, où le thème de la souffrance fait ici totalement partie des codes professionnels et des catégories d'interprétation des conduites des enfants. Cette tendance se retrouve bien évidemment dans les pratiques des intervenants socioéducatifs, mais également dans les représentations et les discours des parents, qui expriment, pour certains, leur besoin de soutien par un état psychique, une souffrance mentale, expliquée par l'accumulation de difficultés de différents ordres (économiques, conjugales, scolaires pour l'enfant...). Cette nouvelle grille de description du social s'accompagne d'une évolution sémantique importante s'exprimant à travers un langage psycho-relationnel et toute une « grammaire de l'intérieur » largement diffusée pour permettre la mise en récit de la souffrance.

Les parents partagent, d'une manière générale, la centralité de la question scolaire dans le diagnostic des problématiques, considérant l'importance de l'école dans la trajectoire sociale de l'enfant, même si l'analyse qu'ils en font peut être différente. Il existe en effet des décalages sur les responsabilités qui incombent à chacun, non seulement sur l'origine des difficultés, mais également sur leur traitement, parents et enseignants se renvoyant l'un l'autre

³⁷⁶ Sur le thème de la psychologisation, voir notamment : Lise Demailly, 2008, *op. cit.*, p. 48-56. ; Didier Fassin et Dominique Memmi (dir.), 2004, *op. cit.* ; Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*

la faute de l'échec. Et nous allons voir que les grilles de lecture élaborées par les parents s'agissant des problématiques peuvent s'adosser à des leviers différents, laissant entrevoir divers mécanismes dans la mise en sens des fragilités dans la trajectoire biographique de l'enfant.

II. LA LECTURE DES FRAGILITÉS : ANALYSE DU PROCESSUS DE PRODUCTION BIOGRAPHIQUE

Dans tous les dispositifs sociaux s'observe une « explosion des récits biographiques »³⁷⁷ où les bénéficiaires sont soumis à un exercice biographique : l'enjeu est une sorte d'*auto-problématisation* de soi favorisant la production d'une biographie qui soit « utilisable, opératoire et efficace »³⁷⁸. Dans le langage des intervenants sociaux, cela s'apparente à « *faire émerger la demande* » de et par l'individu, le but étant de garantir l'adhésion des bénéficiaires au suivi proposé en partant, non pas des besoins *repérés* par les professionnels, mais de ceux *acceptés* et *formulés* par l'utilisateur.

Le recueil de la parole, des perceptions, des inquiétudes, etc., des individus s'avère donc primordial pour les politiques publiques soucieuses de leur approbation et de leur adhésion. Cette tendance s'observe dans nombre de domaines d'action publique, où la participation et la concertation avec les usagers sont devenues des étapes essentielles dans la production des politiques publiques (conseil d'usagers, démocratie participative...). Les citoyens sont désormais de plus en plus sollicités pour produire de la parole et du récit à partir de « de toute une ingénierie visant à produire son acceptation, même tacite, d'une démarche d'intervention »³⁷⁹. Cela traduit d'ailleurs une conception particulière de l'individu largement promue dans l'intervention sociale actuelle, où ce dernier est davantage reconnu comme un sujet « ressentant », plutôt qu'un acteur politique.

Partant de ce constat, nous avons choisi de nous intéresser ici à la manière dont les individus bénéficiaires du dispositif de Réussite éducative expliquent et analysent leurs difficultés. L'objectif est de mettre en lumière les processus de production biographique de ces individus, de voir en quoi les épreuves biographiques sous-tendues pas les accompagnements individualisés mis en œuvre permettent aux individus de donner un sens à leurs

³⁷⁷ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 16.

³⁷⁸ *Ibidem*.

³⁷⁹ Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*, p. 160.

problématiques, à leurs expériences sociales. Et nous allons voir que plusieurs mécanismes s'observent, sans que ces derniers soient totalement exclusifs les uns des autres, certains parents pouvant articuler plusieurs des leviers observés.

Dans un premier temps, nous verrons que, pour beaucoup, les fragilités s'expliquent par des ruptures biographiques, des événements, des bifurcations dans les trajectoires. Toutefois, ils peuvent être de différents ordres. Quand pour certains c'est la rupture familiale qui fait sens, pour d'autres, c'est un changement dans l'environnement scolaire qui est à l'origine des difficultés ou de leur exacerbation (1). Dans un second temps, nous verrons qu'au-delà des conceptions en termes de « ruptures » qui mettent l'environnement social, scolaire ou familial en avant, d'autres facteurs, plus personnels, psychologiques ou physiologiques, peuvent participer pour les parents de la problématisation de la situation. La grille de lecture des fragilités mobilisée est alors davantage l'individu lui-même, ses caractéristiques personnelles, que son extériorité (2). Enfin, nous nous intéresserons à la place que les parents s'attribuent dans l'analyse des problématiques laissant apparaître une forme d'auto-analyse de leurs compétences éducatives, parentales (3).

Nous tenterons autant que faire se peut de mentionner les caractéristiques sociodémographiques qui peuvent expliquer, déterminer, la manière dont les parents expriment les fragilités. Toutefois, au regard de la faible taille de l'échantillon de parents interrogés par rapport à l'ensemble du public de la Réussite éducative, mais également à la relative homogénéité de ce dernier en termes de classe sociale (la majeure partie des parents inscrits dans le dispositif comme ceux interrogés étant de classe relativement modeste, voire précaire), nous ne ferons pas ici une analyse en termes de classes sociales. De la même manière au regard de la surreprésentation des mères parmi nos enquêtés une approche en terme de genre apparaît également peu pertinente. Notre ambition est avant tout ici de montrer les principaux leviers de construction biographique, les différents schémas explicatifs des difficultés privilégiés par ces parents.

II/ 1. Les points de rupture explicatifs : une lecture des fragilités par l'évènement biographique

L'analyse des entretiens menés auprès de parents, principalement des mères, nous a conduit à identifier différents points de rupture qui semblent faire sens dans leur analyse des difficultés. Ils ont en commun de mettre en avant une conception qui fait de l'environnement social (au sens large, c'est-à-dire comprenant la famille, l'école, le groupe de pairs, le voisinage...) de

l'enfant le facteur déterminant ou déclenchant de la fragilisation de la situation. Le dispositif étudié s'inscrivant dans le champ éducatif et prenant principalement appui sur la scolarité, l'école est pour beaucoup de parents un acteur clé dans la biographie produite.

Ainsi, comme nous le verrons dans un premier temps, même quand la rupture familiale apparaît comme l'élément central dans la compréhension des fragilités, c'est son incidence négative sur la scolarité de l'enfant qui vient « justifier » d'une prise en charge. Dans cette perspective, c'est une bifurcation³⁸⁰, un bouleversement biographique, survenu au sein de la famille, qui est à l'origine des difficultés du point de vue des parents (1.1). À côté d'une lecture adossée à une rupture familiale, nous observons d'autres mécanismes dans lesquels l'école est au cœur du schéma explicatif développé. Pour certains parents, cela passe par une personnalisation, une personnification, de l'institution scolaire, où un(e) enseignant(e) en particulier est désigné(e) comme élément déclencheur. La lecture des fragilités s'enracine alors dans la relation interindividuelle entre l'enfant et l'enseignant, relayant l'approche individualisante largement promue dans les politiques sociales actuelles (1.2). Pour d'autres, c'est le système scolaire qui est remis en cause dans son ensemble. Alors que dans le schéma précédent, la vision s'appuie sur une individualisation de la relation à l'institution scolaire, les parents privilégient ici une approche relative à la structure globale de l'institution scolaire. Ils pointent notamment l'affaiblissement de l'institution scolaire ou son incapacité à prendre en charge les difficultés de l'enfant (1.3).

Nous proposons ici de rentrer davantage dans la description de ces différents points de rupture biographiques, ces divers schèmes explicatifs, qui apparaissent significatifs pour les parents dans la lecture des fragilités, qui mettent en lumière trois approches différenciées des problématiques de l'enfant.

³⁸⁰ Le terme de bifurcation est ici entendu comme désignant « des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles ou les processus collectifs. », nous référant ainsi à la définition du terme de « bifurcation » donnée par Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, (« Recherches »), p. 9. Ils complètent cette définition en mobilisant William Sewell (« Three Temporalities : Toward an Eventful Sociology », in Terrence J. McDonald (dir.), *The historic turn in the human sciences*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996, p. 245-280.) pour qui « la notion d'évènement implique une certaine soudaineté, une dose minimum d'imprévisibilité, des causes qui ne survivent pas forcément à leurs effets (qui sont donc d'une certaine façon plus « structurels » que celles-ci) » (Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), *op. cit.*, p. 11.)

II/ 1.1. Les ruptures familiales : des bifurcations biographiques identifiées comme points d'origine des difficultés

Parmi les parents interrogés, environ un tiers expriment leurs difficultés sur ce premier registre. Il peut s'agir de mères ou de pères, et leur principal point commun réside dans la situation monoparentale dans laquelle ils se trouvent actuellement, et ce, pour certains, depuis plusieurs années. En ce qui concerne leur situation socioéconomique, si tous partagent une relative précarité notamment liée à leur statut monoparental, la plupart exercent une activité professionnelle. Pour eux, les ruptures ou les changements survenus dans le cadre familial sont déterminants, dans le sens où ils sont identifiés comme la cause du mal-être psychique, de la souffrance de l'enfant, et par extension des difficultés scolaires qui sont le plus souvent le point d'entrée dans le dispositif.

Les quelques extraits d'entretiens suivants sont assez illustratifs de cette manière d'appréhender les problématiques de l'enfant.

« C'est vrai qu'elle avait bien travaillé au début, mais c'est après. Mais vous savez pourquoi, c'est parce que c'est à ce moment là que moi et son père ça a commencé aussi à... Donc c'est vrai que elle, elle l'a mal vécu. Bon elle voyait quand même souvent son père ici. Bon elle le voyait qu'on ne s'entendait plus, on faisait que se disputer, donc pour la petite ce n'était pas bon non plus. » [E19F – Mère, monoparentale]

« j'ai des problèmes, j'ai beaucoup de problèmes à ma maison avec mon mari... et j'ai trop supporté et maintenant je n'arrive plus, ça me rend malade. Mais là j'ai des problèmes aussi parce que les enfants ils ne travaillent pas bien, je ne sais pas si c'est à cause du bruit parce qu'on se dispute trop ou quoi. Et les enfants ils ne travaillent plus bien et ça me fait des soucis. » [E2F - Mère, en cours de divorce]

« En fait, comme je suis venue ici en France, je n'avais pas de papiers, j'ai fait la demande de mes papiers, de ma carte de séjour tout ça, et je n'avais pas la réponse de la Préfecture, donc j'avais la difficulté du transport, du bus pour emmener le petit à l'école et tout ça, je n'avais pas de sous, donc voilà. Et mon éducatrice m'a dit qu'elle avait trouvé une association qui s'appelle Prism qui peut m'aider pour le transport... Bon en fait j'ai demandé aussi s'il y avait des personnes comme des psychologues, parce que j'avais besoin de ça aussi, comme j'ai vécu des violences, et que le papa de mon fils, et puis mon fils aussi a vu certaines violences... donc il n'était pas très bien. » [E11F – Mère, monoparentale]

« À ce moment là, S. étant en conflit avec son papa, avec qui ça se passait très mal, elle en souffrait beaucoup, et voilà, du coup à l'école c'était de pire et pire... ». [E12F – Mère, monoparentale]

Ce lien étroit formulé entre rupture familiale et scolarité pourrait laisser penser que les parents ont largement intériorisé l'un des enjeux les plus fondamentaux de l'école qui repose, selon François Dubet, sur cette équation simple : « l'enfant « épanoui » a toutes les chances d'être

*un bon élève et l'épanouissement de l'enfant est un objectif pédagogique aussi important que ses performances scolaires puisque le bonheur de l'enfant est aussi le gage de la citoyenneté de l'adulte en même temps que la voie de sa réussite sociale »*³⁸¹. En conséquence, d'une part, l'enfant est considéré comme une personne devant se réaliser et s'épanouir, et d'autre part, « l'emprise de l'école sur le destin et les carrières professionnelles des individus est devenue telle que cet enfant est aussi un objet d'investissement pédagogique croissant par les familles »³⁸².

Toutefois, il nous faut souligner le possible biais méthodologique du matériau empirique recueilli. En effet, qu'il s'agisse de la grille d'entretien ou de la prise de contact avec les parents, le suivi dans le cadre du dispositif de Réussite éducative était le principal point d'accroche avec mon terrain d'investigation. Ainsi la première question posée lors des entretiens concernait leur entrée dans le dispositif : « Comment ça s'est passé au départ pour vous ? Comment êtes vous entrés en contact avec Prism ? ». Or, prenant en compte le fait que plus de 50% des situations ont été repérées par l'Éducation nationale et que les fragilités scolaires sont mentionnées pour près de ¾ des enfants orientés vers le dispositif, on pourrait postuler que la corrélation observée entre situation familiale et scolarité est en partie induite par le protocole d'enquête. Si l'on avait demandé en premier lieu à ces mêmes parents quelles étaient leurs difficultés d'une manière générale, le lien n'aurait peut être pas été fait de manière aussi claire. Cependant, cette conception semble relativement bien intégrée par les parents.

Bien évidemment, nous pouvons supposer que le développement du recours au psychologue dans nombre de domaines et de sphères d'activité, et sa démocratisation, si l'on peut dire, favorisent la convocation de facteurs psychologiques dans la lecture des fragilités. En d'autres termes, ce qui, autrefois, aurait été perçu comme une déficience en termes de capacité d'apprentissage, est aujourd'hui analysé sur le registre de la souffrance sociale ou psychique. Les ruptures familiales apparaissent pour certains comme des événements, des bifurcations, déterminants dans la lecture des fragilités. Il peut s'agir d'un simple divorce, de l'absence du père, d'une séparation difficile suite à des violences, ou encore du décès de l'un des parents. Pour ces parents, elles ont un sens dans l'analyse de l'origine des difficultés de l'enfant. Nous

³⁸¹ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 99.

³⁸² Antoine Prost, Louis-Henri Parias et René Rémond, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 729 p.

pouvons également remarquer que tous les parents interrogés qui placent les bouleversements familiaux à la tête de leur schème explicatif ont accepté et bénéficié de l'intervention d'un psychologue, le plus souvent pour l'enfant, mais aussi parfois pour eux-mêmes. Les individus qui se placent dans cette conception mettent en avant le retentissement psychique de l'évènement biographique. Pour ces parents il existe un lien significatif entre rupture familiale, santé psychique et scolarité.

Mais, tous les parents qui ont vécu des bouleversements familiaux ne formulent pas cette lecture. Pour certains l'approche psychologisante de ce modèle apparaît réductrice et ils résistent à cette conception.

« Alors il y a le psy, pas de Prism, mais l'autre, celui de P., qui lui dit qu'il ne voit pas son père et que ça doit être par rapport à ça, mais bon il ne l'a jamais vu donc bon... Il l'a vu une fois, il a essayé de le contacter, il ne répond pas donc bon... Moi je n'aime pas trop le psy qui tout de suite... enfin c'est un peu le stéréotype du gamin parce qu'il ne voit pas son père et que donc c'est pour ça qu'il ne travaille pas à l'école. Moi je dis non, moi je ne suis pas d'accord. (...) Pourtant J. (son fils) a bien dit « non ». Parce que le psy lui dit « mais il faudra que tu penses à écrire à ton père », et J. a dit non, mais catégorique. Et à la sortie de l'entretien il lui a encore redit « mais il faudra que tu penses à écrire à ton père ». Je veux dire il faut arrêter, et J. m'a dit en sortant « mais il me soûle, ce n'est pas par rapport à mon père que je ne travaille pas à l'école ». Donc ça je n'aime pas, et puis il dit non, il dit non, il faut chercher autre chose. » [E5F – Mère, famille recomposée]

Cette mère réfute l'analyse produite par un psychologue qui met en avant ce lien entre les difficultés scolaires de l'enfant et l'absence du père. La manière de lire les problématiques scolaires n'est pas ici liée à une souffrance psychique, et on voit bien dans cette citation la faible emprise du discours psychologique sur la lecture des fragilités. Contrairement aux familles qui mettent l'accent sur la rupture familiale dans la lecture des fragilités, et qui sont toutes encore aujourd'hui dans une situation de monoparentalité, cette mère vit en couple avec un nouveau conjoint depuis plusieurs années. Nous pouvons donc supposer que le fait que son fils bénéficie quotidiennement de la présence de deux adultes au sein du foyer et notamment d'une figure paternelle, explique sa résistance à voir entrer en jeu dans l'explication de ses difficultés la rupture familiale antérieure, au regard de la stabilité qu'elle confère à sa situation conjugale et familiale actuelle.

Ce que l'on voit bien poindre à travers cette expérience du psychologue par cette mère, c'est combien certaines approches psychologiques focalisent l'attention sur l'environnement familial et sur l'idée selon laquelle l'épanouissement personnel est nécessaire à l'inscription sociale, et par-là scolaire. Et nous l'avons souligné, cette conception est aujourd'hui largement

diffusée et d'une certaine manière intériorisée par nombre de professionnels, dont les enseignants. L'analyse des difficultés scolaires de l'enfant au prisme de la rupture familiale peut ainsi être induite à travers les discours des professionnels comme le montre bien l'exemple suivant :

« En fait elle (son ex-femme) est partie du jour au lendemain, donc je me suis retrouvé seul avec les petites, donc je les ai gardés... je ne vais pas... ce sont mes enfants. (...) C'est le directeur de l'école qui m'en a parlé, parce qu'elle a confiance en sa maîtresse et elle en parle à sa maîtresse, donc ça veut dire que ça la travaille. Donc le directeur (de l'école) m'a convoqué et m'a demandé si je voulais bien... (...) Et puis les devoirs aussi. Parce qu'elle n'y arrive pas, elle n'arrive pas à franchir ce pas. Alors qu'avant tout se passait bien. Mais ça se voit même simplement avec l'écriture. Quand je vois ses cahiers comme elle écrivait avant et aujourd'hui, c'est dément ! » [E17F – Père, monoparentale]

La construction du discours biographique, du sens donné aux difficultés de l'enfant par ce père de famille, est ici induite, infléchie, par le discours d'un tiers acteur. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur ce processus par lequel de tiers acteurs, et notamment les acteurs de la Réussite éducative, influencent la lecture et la mise en sens des problématiques.

A côté des ruptures familiales, d'autres grilles de lecture des difficultés apparaissent. Un autre schème explicatif des difficultés consiste à remettre en cause l'institution scolaire au travers d'un processus de personnification. L'élément déterminant n'est plus ici une déstructuration au sein de la famille, mais une rupture entre l'enfant et l'école incarnée par un enseignant « déclencheur ».

II/ 1.2. L'enseignant « déclencheur » : une personnification de l'institution scolaire dans le schème explicatif

Contrairement à la référence aux ruptures familiales, qui inscrit l'origine des difficultés dans un événement passé, dans une approche relativement déterministe, celle à la relation à l'institution scolaire se fait davantage en rapport au présent. Si l'on considère le principal point d'entrée formulé dans l'analyse des problématiques de l'enfant, ces deux approches sont exclusives l'une de l'autre. Pour autant, cela ne signifie pas que les parents qui convoquent l'« enseignant déclencheur » dans leur schéma explicatif ne sont pas exempts d'une expérience en matière de rupture familiale. En effet, les deux mères de familles qui développent une telle approche, sont dans une situation de monoparentalité et l'une d'elle a connu un événement biographique important, son conjoint étant décédé quelques années plus

tôt. Notons également que dans les deux cas ces mères de familles exercent une activité professionnelle.

Pour ces dernières, l'évènement significatif n'est pas recherché dans l'histoire de la personne, de la famille, mais dans l'environnement immédiat, le présent qui entoure le déclenchement ou la révélation des difficultés. La manière de faire le récit de la situation, des difficultés, ne se fait donc pas sur le même registre que les individus évoqués précédemment. L'explication des difficultés passe par une personnalisation de la vision des institutions, où c'est la relation interpersonnelle entre l'enfant et l'instituteur qui est mise en cause comme la source ou le déclencheur des difficultés. Les tensions et les conflits vécus par les familles interrogées par rapport à l'école s'expriment d'ailleurs souvent selon cette posture.

Ainsi pour deux des familles rencontrées il apparaît clairement que c'est dans la relation de l'enfant avec un(e) enseignant(e) que se trouve le nœud du problème.

La première vit seule avec ses deux enfants, le père est absent, et son fils est en décrochage scolaire (fort absentéisme, démotivation...). Pour cette mère, les difficultés de son fils s'expliquent clairement par une mauvaise relation avec une enseignante :

« Dès l'année dernière c'était la cata, mais c'était avec une enseignante que ça ne passait pas, et je pense que ça l'a énormément... C'est avec elle que je sentais qu'il était complètement démotivé, et puis bon cette année ce n'était même plus la peine. L'année dernière, il a commencé à perdre pied et... Mais c'est vrai que je ne m'y attendais pas. Il travaillait bien en 6^{ème}, il travaillait bien en 5^{ème}, enfin il commençait à la fin de l'année... mais bon je pensais qu'il en avait un peu marre, qu'il avait besoin de repos, et puis en 4^{ème}, punaise, cette bonne femme qu'il s'est pris, il s'en est pris plein la gueule, mais alors celle-là alors, j'ai même gardé le carnet de correspondance tellement je trouve que c'est une malade cette femme. Elle était sur son dos tout le temps, tout le temps... (...) et puis elle l'a envoyé balader, plusieurs fois même, devant les autres gamins, et ça a été fini. Et puis après c'était la fenêtre ouverte à tout, et puis à la fin il a laissé tomber. »
[E9F – Mère, monoparentale]

Nous observons le même schéma dans le second cas. Il s'agit d'une mère seule avec ses trois enfants de père différent. Le père du cadet, âgé de 9 ans, est décédé, et l'enfant présente des troubles de comportement importants (il sera d'ailleurs orienté vers un établissement spécialisé) qui perturbent sa scolarisation. Là aussi, l'enseignant est considéré comme l'élément aggravant de la situation.

« [Et comment ça s'est passé en fait au début pour S. ?] Et bien c'était à l'école... Enfin moi je voyais qu'il y avait un truc qui n'allait pas parce qu'il ne reste pas tranquille, il est un peu pète feu. Mais en maternelle ça allait parce que bon il était encore tout petit donc voilà, mais déjà ça commençait à être chiant. Et après en primaire, ça allait, il avait un prof qui était à peu près... qui arrivait à le prendre. Et puis c'était en CE1, alors là il avait une prof..., mais vraiment dégoûtée, aigrie, donc elle ne voulait rien savoir et donc

c'était toute l'année punitions, donc lui il était au plus mal, et puis elle c'était punition. Il avait une chaise devant la porte, et il passait ses journées devant la porte pratiquement toute l'année, donc à la fin il pétait les plombs, et au lieu de s'arranger ça s'est aggravé. Et puis c'était physiquement que ça prenait parce qu'il avait fait une..., enfin il a fait une occlusion intestinale, c'était il ne pouvait plus manger, (...) il vomissait, enfin voilà... »
[E14F – Mère, monoparentale]

Ces deux récits s'adosent à une personnification de l'école pour expliquer les difficultés de leur enfant. Ils ont également en commun de mobiliser une rhétorique de la « persécution » subie par l'enfant de la part de l'enseignant. Ils racontent les « épreuves » subies, les expériences « traumatisantes » (l'une d'elle évoque d'ailleurs des incidences sur la santé physique de l'enfant), qui ont exacerbé, voire révélé les difficultés.

Dans un article consacré au système de régularisation des étrangers au regard d'une « raison humanitaire », Didier Fassin a bien mis en avant comment l'évolution du dispositif d'attribution des titres de séjour a ouvert la voie à l'intériorisation, de la part des étrangers en situation irrégulière, que pour être « éligible » à l'aide publique il faut désormais mettre en scène son traumatisme, sa souffrance. Dans le cas étudié par Didier Fassin, s'observe un renversement de perspective majeure, où la relation au corps étranger prend une forme compassionnelle, dans le sens où « le corps est devenu une ressource non plus pour la force de travail qu'il mobilise, mais pour le sentiment de compassion qu'il suscite »³⁸³. Ainsi, pour faire valoir son droit à l'obtention d'un titre de séjour, il faut d'abord faire reconnaître sa souffrance, tant vécue que future dans l'hypothèse d'un retour dans son pays d'origine. Le déploiement du registre règlementaire de la raison humanitaire induit et révèle dans le même temps la nécessité pour ces individus de se doter de compétences sociales dans le cadre de ce « protocole compassionnel »³⁸⁴ où la capacité à mettre en mots, en scènes, la souffrance, le traumatisme, les blessures tant physiques que psychiques, devient essentielle.

D'une certaine manière, s'observe le même mécanisme dans le cadre de l'accès aux politiques sociales, et ici aux dispositifs socioéducatifs. Les individus viennent légitimer leur éligibilité, leur « droit » de bénéficier d'un soutien, d'une aide, à travers ce même processus de mise en récit de la souffrance. L'approche individuelle promue dans le cadre de la Réussite éducative, par la connaissance des situations personnelles qu'elle implique, vient donner une plus grande importance à la souffrance et à la parole. « Casuistique et compassion, individualisation et psychologisation sont ainsi un complément des formes traditionnelles d'action »³⁸⁵. De plus,

³⁸³ Didier Fassin, « Quand le corps fait loi. La raison humanitaire dans les procédures de régularisation des étrangers », *Sciences sociales et santé*, vol. 4 / 19, 2001, p. 29.

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 30.

³⁸⁵ Didier Fassin et Dominique Memmi (dir.), 2004, *op. cit.*, p. 26.

le repérage et la sélection du public s'opèrent à partir de critères plus subjectifs que les politiques sociales traditionnelles qui s'adossaient à des catégories d'individus relativement précises et définies (au regard de la situation matrimoniale, du niveau de revenu, etc.). S'observe, en effet, un repérage de populations spécifiques faisant l'objet d'un « ciblage psychologique »³⁸⁶, mais aussi social. En conséquence, la notion de souffrance sociale change de toile de fond et met aujourd'hui en scène des critères plus subjectifs. Cette nouvelle grille de description du social s'accompagne d'une évolution sémantique importante s'exprimant à travers un langage psycho-relationnel largement diffusé pour permettre la mise en récit de la souffrance.

Cela transparaît ici dans un discours biographique où la problématisation de la situation se fait au prisme d'une relation interindividuelle où l'enseignant est inscrit comme acteur significatif. Cette construction biographique autour de la figure de l'enseignant s'observe très bien dans ce court échange entre S., le fils de la seconde mère citée plus haut, et cette dernière, lors de l'entretien :

S. (le fils) : « *Tu sais à partir de quand, toi, j'ai commencé à faire des bêtises...* »

Mère : « *Oui c'est quand tu étais avec Mme B. [l'enseignante]* »

S. : « *Oui, et je passais mes journées sur le banc dehors.* » [E14F – Mère, monoparentale]

Le rôle de l'enseignant dans la biographie individuelle est assimilé par l'enfant. La période de la relation avec l'enseignant est identifiée comme un repère temporel du changement de comportement. La construction du sens biographique passe donc ici par un processus de personnification, une approche relationnelle : c'est l'interaction enseignant/enfant qui est mise en sens. Cela montre également qu'il s'agit d'une construction collective, où se crée une biographie à faire valoir aux institutions qui est largement élaborée par la mère, mais intériorisée et reproduite ici par le fils.

Cette manière de lire les difficultés traduit bien évidemment une relation conflictuelle entre le parent et un enseignant, mais plus globalement à l'école. Dans les situations que nous avons évoquées, une part importante de l'accompagnement mis en œuvre a d'ailleurs consisté à faire un travail de médiation entre la famille et l'école. Du point de vue des parents, la tension se cristallise autour de l'incapacité de l'école à répondre à leurs problématiques. Cela renvoie à de nombreux travaux³⁸⁷ sur les relations entre l'école et la famille, qui ont montré que le

³⁸⁶ Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*, p. 89.

³⁸⁷ Voir par exemple : Paul Durning, *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels : relevé des travaux en langue française sur la coéducation des enfants et propositions de recherches à développer*,

« malentendu »³⁸⁸ était en partie lié à un écart dans la conception de la frontière des responsabilités éducatives.

L'école est donc souvent mentionnée dans le récit des difficultés, mais sous différents registres sémantiques. Quand certains personnalisent la relation à travers l'enseignant, d'autres mobilisent un registre plus global, remettant en cause le système scolaire dans son ensemble.

II/ 1.3. Le système scolaire : une remise en cause de sa capacité à traiter la problématique et à s'adapter aux difficultés de l'enfant

Pour d'autres parents, l'école n'apparaît pas forcément comme l'élément déclencheur des difficultés, mais c'est son incapacité à traiter la problématique, à trouver des réponses adaptées aux fragilités, ou encore à s'adapter aux difficultés de l'enfant, qui est remise en cause dans le processus de problématisation de la situation. Comme dans le registre précédent c'est l'environnement scolaire qui est pointé du doigt, mais cela ne passe pas par un processus d'individualisation de la relation à l'école, de personnification de l'institution, mais par une analyse plus globale de cette dernière, une critique de la structure sociale de l'école. L'approche développée dans la lecture des fragilités est donc davantage axée sur l'aspect institutionnel, politique et social de l'école. Cependant, nous observons différents mécanismes de remise en cause du cadre scolaire.

Le premier met en avant une lecture en termes d'inadaptation entre l'enfant et l'école :

« Peut être aussi que c'est le collège qui n'est pas fait pour lui. Moi je le verrais peut être plus faire les devoirs à la maison, enfin faire le travail de l'école à la maison. Parce que moi je trouve que c'est bien, ceux qui le font les gamins ils arrivent à travailler plus sereinement... Parce que à l'école ils sont 30 en classe, quand il y en a qui sont un peu timides ou sensibles, voilà, ils n'arrivent pas à s'exprimer etc. (...) Il aime bien aller au collège mais ce sont les cours, ça le fait chier, c'est tout. Après le collège, les copains, ça lui va très bien, il rigole, il s'amuse, enfin je veux dire ils me le disent même. La CPE elle me le dit « J. il a le sourire, il s'amuse, il n'est pas dans son coin... », mais c'est en classe. En classe il ne veut pas travailler. Quand il a décidé qu'il ne voulait pas travailler il ne travaille pas. » [E5F – Mère, famille recomposée]

Vaucresson, CNFE-PJJ, 1999, 93 p., (« Instruments et méthodes »). ; François Dubet (dir.), 1996, *op. cit.*. Bernard Lahire, *op. cit.*. ; Daniel Gayet, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF, 2004, 185 p., (« Éducation et formation. Recherches scientifiques »). ; François Dubet, 2002, *op. cit.*. ; Colette Chiland, 1993, *op. cit.*

³⁸⁸ François Dubet (dir.), 1996, *op. cit.*

Pour cette mère de famille, les difficultés scolaires de l'enfant sont liées à sa difficulté d'adaptation au cadre scolaire (« *peut être que le collège ce n'est pas fait pour lui* »). Elle évoque d'ailleurs sa vision positive d'une scolarisation à domicile, même si elle ne peut en faire bénéficier son fils. De son point de vue, le collège n'offre pas des conditions d'apprentissage favorables, dans le sens où le cadre collectif (« *ils sont 30 en classe* ») limite la prise en compte de l'individualité de l'enfant, et ce d'autant plus quand ce dernier présente des caractéristiques personnelles (timidité, sensibilité...) considérées ici en inadéquation avec le cadre offert. La lecture des fragilités mobilise donc des facteurs objectifs (nombre d'élèves en classe) et extérieurs à l'enfant (le cadre scolaire), mais également des caractéristiques propres à l'enfant, à son individualité. Nous reviendrons plus loin sur cette conception qui met en cause, non pas des éléments extérieurs comme l'école ou la famille, mais l'intériorité de l'enfant lui-même, c'est-à-dire ses spécificités personnelles, psychologiques, relationnelles, etc.

Un second mécanisme dans la remise en cause du cadre scolaire consiste à produire une lecture de la situation au regard de son parcours biographique, de sa propre expérience scolaire. Ainsi, cette même mère introduit dans son schéma explicatif des difficultés de son fils une analyse en termes de changement social :

« Mais c'est vrai que pour lui en classe c'est difficile. (...) Et puis c'est vrai que maintenant au collège c'est différent, bon à mon époque aussi on faisait les cons, tout ça, on est tous passé par là, mais là c'est grave les élèves... Parce que maintenant ils ne respectent plus rien, nous on respectait encore les adultes, on avait peur de l'adulte, eux pas du tout. Maintenant ils s'en foutent. Mais moi je leur tire mon chapeau, moi je ne pourrais pas être prof, surtout au collège. Là J. il me raconte, il y en a un qui a sorti un couteau un jour, c'est grave, ils sont graves les jeunes. » [E5F – Mère, famille recomposée]

Elle met en effet en avant les décalages qu'elle observe entre la société actuelle et celle de sa génération. Pour elle, la jeunesse comme l'école se sont transformés. Le collège apparaît alors, dans ses représentations sociales, comme un univers plutôt « hostile ». Si elle ne dément pas les difficultés de son fils, l'environnement social est largement mobilisé dans la problématisation de la situation. La lecture des fragilités favorise ici une approche institutionnelle et politisée, c'est-à-dire adossée davantage à une remise en cause des éléments extérieurs à l'enfant qu'à ses caractéristiques propres. Le processus de production biographique passe donc par une analyse comparative au regard de ses propres expériences, notamment scolaires. Le point de référence est alors sa propre histoire, sa propre trajectoire, ce qui s'exprime par une analyse en termes de décalage générationnel et de changement social. Dans cette perspective, la remise en cause du système scolaire est d'abord l'expression

d'une critique de la société dans son ensemble, dont le collège apparaît, dans le discours, comme la figure emblématique, en tant qu'institution de socialisation et d'intégration. Il n'empêche que cela s'inscrit dans une rhétorique aujourd'hui courante chez les parents, celle de « la faute à l'école », en réponse inversée au discours récurrent des professionnels de l'éducation qui invoquent souvent la « démission parentale »³⁸⁹.

Et si certains parents mobilisent leur propre histoire pour remettre en cause l'école « d'aujourd'hui », les parents d'origine étrangère qui n'ont pas l'expérience de la scolarité en France, mais qui s'inscrivent dans un discours critique vis-à-vis de l'école, ne peuvent le faire en s'appuyant sur leur trajectoire. La responsabilisation de l'école ne s'adosse donc pas sur leur expérience, mais sur l'image qu'ils se sont construit de l'école française, et plus globalement de la société française. La problématique n'est pas énoncée en termes d'inadaptation ou de conditions d'apprentissage, mais d'intégration sociale.

Père : « Mais franchement c'est parce que c'est un Arabe qu'ils le traitent comme ça... C'est vrai. » / Mère : « Au début que je suis venue en France, la vérité, au début je disais aussi que les gens qui font ça c'est la faute des parents, mais maintenant je dis que ce n'est pas la faute des parents, c'est la faute de l'école. C'est eux qui découragent l'enfant. Parce que l'enfant s'il est bien à l'école il ne reste pas là à traîner 24h/24h. Il préférerait l'école, il fait un peu les études, il trouve un bon métier, et il est tranquille, il fait sa vie. Mais maintenant ça y est. Mais maintenant quand je vois des jeunes là, je me dis mais qu'est ce qui est arrivé à ces jeunes ? C'est l'école. » / Père : « Mais de toute façon dès que mes gosses ils sont rentrés au collège, ça y est. Moi j'ai remarqué qu'il y a de la différence. » [E7F – Mère et Père, en couple]

Ces parents, dont l'enfant présente des difficultés scolaires (notamment en français), mais aussi de comportement au collège, mettent en cause la capacité de l'école à jouer son rôle d'intégration, et le père dénonce clairement la discrimination culturelle, ethnique, dont ils se sentent victimes. Cette rhétorique adossée à l'intégration socioculturelle se retrouve dans nombre d'entretiens menés auprès de parents d'origine étrangère. Pour exemple, cette mère, également d'origine maghrébine, qui exprime, certes un sentiment d'injustice et de discrimination, mais laisse également entendre une certaine désillusion vis-à-vis de l'école, et plus largement de la société française.

« Et on est tous français, moi je suis française depuis 91, mes enfants ils sont tous nés en France, mais on est toujours des Arabes. Moi je suis fière d'être arabe, mais quand même on est en France, on aimerait être considérés comme... Mais au moins pour l'avenir des enfants, je veux dire qu'on leur donne une chance. Moi je trouve que les profs, les CPE, les directeurs et tout, il faut que le gouvernement il fasse quelque chose parce que ils

³⁸⁹ Daniel Gayet, 2004, *op. cit.*, p. 133.

voient les Magrébins d'un côté. Tu vas chez une prof, tu discutes et tout, mais jamais tu sors avec le moral un peu bien... Si elle me convoque pour me dire que mon fils il a parlé mal, il leur a manqué de respect... là je comprends. Mais s'ils vont me dire qu'il ne travaille pas, qu'il n'est pas fait pour ça, tout ça, quand même, c'est des choses... Moi s'ils me disent que mon fils il a fait ça ou ça de mal, moi je suis d'accord, je corrige mon fils. Mais là... » [E13F – Mère, en couple]

Ce qui transparait ici, ce sont les décalages existants entre les attentes de la famille vis-à-vis de l'école et les capacités de cette dernière à y répondre. Il est vrai que l'on observe dans les milieux populaires, et notamment chez les migrants, de fortes demandes à l'égard de l'école. Comme le souligne Bernard Charlot, pour les parents immigrés, dont ceux d'origine maghrébine, « la réussite scolaire représente l'équivalent, pour la deuxième ou la troisième génération, de ce que fut la migration pour la première »³⁹⁰, c'est-à-dire l'opportunité de changer de vie. L'école est considérée comme le seul moyen pour que leurs enfants aient une vie différente de la leur, de la même manière que la venue en France avait signifiée pour eux l'accès à une vie meilleure sur celle de leurs propres parents et grands-parents. Cela implique donc des compromis, dans le sens où la réussite scolaire nécessite que les enfants empruntent une autre voie que celle de leurs parents, intériorisent d'autres codes, d'autres valeurs que celles transmises au sein de la famille. Tout ceci fait naître des sentiments ambivalents chez ces parents, à la fois fierté et souffrance : « Fierté que l'enfant réussisse ; souffrance parce que, afin de réussir, il doit être si différent de ce que sont les parents »³⁹¹. L'attente envers l'école en termes d'intégration et de réussite sociale est donc particulièrement forte pour ces familles d'origine étrangère. L'évocation par l'école d'un possible échec scolaire de leur enfant vient remettre en cause cette conception, cette croyance. S'élabore alors une analyse des difficultés en référence à une discrimination inhérente à l'institution scolaire envers leurs origines ethniques et culturelles, source selon eux d'un traitement différencié, et par-là d'un déficit d'intégration. Car l'intégration dans la société française passe aujourd'hui en grande partie par l'insertion professionnelle. Or si l'école, dont ces familles reconnaissent l'influence majeure dans le placement social des individus, ne parvient plus à remplir cette fonction intégratrice, à permettre à chacun d'accéder à l'emploi, cela vient profondément ébranler leurs représentations sociales de la société française. D'une certaine manière, « à partir du moment où des jeunes d'origine maghrébine, mais aussi d'origine africaine, ne trouvent pas leur place dans la vie professionnelle, l'intégration ne se fait plus »³⁹². Or, du point de vue de ces

³⁹⁰ Bernard Charlot, « Pour le savoir, contre la stratégie », in François Dubet (dir.), *École, familles le malentendu*, Paris, Textuel, 1996, (« Le Penser - vivre »), p. 70.

³⁹¹ *Ibidem*, p. 71.

³⁹² *Ibidem*, p. 73.

parents, c'est bien à l'école qu'ils assignent la mission d'insertion, certes socioculturelle, mais aussi professionnelle. L'école demeure donc un maillon essentiel d'intégration, mais elle se retrouve dans une situation difficile, où, d'une part, elle ne peut plus à elle seule garantir l'intégration politico-culturelle, et d'autre part, le contexte socioéconomique fait de cette mission une « mission impossible à 100% ». D'une certaine façon, l'école est « délégitimée », puisqu'elle ne suffit plus, à elle seule, pour réussir. On observe une forte désillusion face à l'école, et à son pouvoir d'intégration, car le décalage est énorme entre les espoirs que les familles fondent sur l'école et la réalité sociale.

Pour ces parents qui s'appuient sur une forte remise en cause du rôle de socialisation et d'intégration de l'institution scolaire, le discours produit ne fait pas référence à leur expérience scolaire, mais à leur imaginaire « scolaire ». L'itinéraire biographique et l'appartenance culturelle peuvent influencer sur le sens biographique produit, la lecture des fragilités. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, les parents expriment leurs fortes attentes vis-à-vis de l'école et remettent en cause sa capacité intégratrice. Pour ces parents, l'école doit offrir aux enfants une culture commune, poursuivre sa « vocation républicaine », mais également placer efficacement les élèves sur le marché du travail. Il faut encore qu'elle traite les élèves comme des individus et tienne compte de leurs différences et de leur personnalité.

Au-delà de sa fonction d'intégration et d'insertion, voire d'ascension, sociale, c'est aussi la capacité de l'école à prendre en compte les caractéristiques de chacun et à trouver des réponses aux problématiques individuelles qui est remise en cause par les parents interrogés. Ces derniers revendiquent par-là une approche personnalisée de leur enfant et de ses difficultés. Cela traduit bien l'approche articulant l'universel et le particularisme qui s'est imposée peu à peu aux enseignants français depuis le début des années 80. Il leur est ainsi demandé, dans le même temps, de garantir l'universalité de l'école (à travers la diffusion d'un certain nombre de grandes valeurs, la transmission de connaissances communes, etc.), largement ancré dans leur identité professionnelle, et de gérer, de considérer, l'hétérogénéité des élèves, la pluralité des identités individuelles auxquelles ils s'adressent³⁹³.

Pour certains parents, l'inscription dans le dispositif de Réussite éducative est presque parfois vécue comme témoignant de l'incapacité ou l'impossibilité de l'école à traiter la difficulté de leur enfant, à prendre en charge son individualité.

³⁹³ *Ibidem*, p. 69.

« Et bien déjà eux ils voyaient que c'était quelque chose vraiment qui n'allait pas, que vraiment il avait un réel problème. Et aussi que moi j'étais dans une souffrance, parce que je pétais les plombs, clairement. Alors qu'à l'école c'était « non, il est mal élevé... », enfin ils n'avaient aucune formation là-dessus, c'était « il n'écoute pas, il en fout pas une... ». Donc ça, ça a été le plus dur à encaisser. Parce que quand on arrive déjà et qu'on est en souffrance, l'enfant est en souffrance et on le voit, et puis on a des gens en face qui vous disent que c'est vous qui avez mal fait votre boulot, que vous l'avez mal éduqué. (...) Mais bon j'avais S. et J. (coordinateur et intervenant RE) qui me soutenaient là-dessus, qui avait la même vision que moi, c'était bien eux qui étaient en dehors du système et ils auraient bien besoin de formation et compagnie... » [E14F – Mère, monoparentale]

Cette mère évoque la « violence institutionnelle », symbolique, qu'elle estime avoir subie de la part de l'école, non seulement au regard de la non reconnaissance des problèmes de son fils, mais aussi à travers l'image négative, de « mauvais parent », qui lui a été renvoyée. Le registre sémantique mobilisé ici illustre là-aussi remarquablement bien la mise en récit de la souffrance, du manque de reconnaissance, dans l'élaboration du discours biographique qui semble la démarche valorisée et intériorisée comme telle dans l'accès aux aides sociales d'une manière générale. Cette mère remet également en question la compétence même de l'équipe pédagogique et éducative de l'école à identifier et prendre en charge la problématique de son fils. La lecture des fragilités passe pour cette mère, à la fois, nous l'avons cité plus haut, par une personnalisation de l'institution scolaire à travers l'instituteur, et par une critique plus globale du système scolaire. Sur les deux registres, ce sont les compétences et les ressources des professionnels qui sont visées. C'est la capacité de l'institution scolaire à prendre en compte les caractéristiques individuelles, personnelles, qui n'apparaît pas satisfaisante. Toutefois, nous pouvons remarquer que, contrairement aux discours mettant en exergue les changements sociaux dans l'analyse des difficultés, que ce soit un effet de génération ou culturel, l'approche développée est ici plus localisée, et par conséquent moins globale et institutionnelle. En d'autres termes, la lecture des fragilités ne s'adosse pas à une « montée en généralité », si l'on peut dire, extrapolant l'analyse des expériences localisées vers une vision globale de l'école et de la société. La lecture proposée et la construction biographique afférente s'inscrivent davantage dans le présent, la proximité, la relation interindividuelle, et mobilisent un registre plus pragmatique, moins analytique.

Le trait commun entre ces différents points de vue reste que l'école apparaît, pour ces parents, dans l'incapacité à prendre en charge les caractéristiques individuelles de l'enfant et à répondre à ses problématiques. Les acteurs de la Réussite éducative apparaissent alors comme un réel soutien, et en premier parce que leur intervention est vécue comme une

reconnaissance, une prise en compte, de leur difficulté, comme le montre également cette citation :

« Alors comment ça s'est passé... Au départ il y a eu des problèmes au collège, des gros problèmes au collège, d'insultes des choses comme ça, ils avaient entouré à 40 ma fille, ils avaient fait un cercle en la traitant de « pute » et plein d'autres choses... Et le collège n'était pas trop intervenu, ils avaient dispersé le groupe mais ils n'avaient même pas soutenu ma fille. Et puis ça avait été terrible parce que la CPE elle ne disait rien. (...) Et quand j'essayais de faire parler les gens, j'étais face à un mur, personne ne me parlait. (...) Enfin je ne sais plus comment j'ai atterri ici, mais quand j'ai rencontré Mme E. on était en plein dans cette histoire, et c'est vrai que moralement ils m'ont super soutenue en tant que parent. » [E20F – Mère, monoparentale]

Là encore, la mère explique la situation en mettant d'abord l'accent sur le positionnement de l'école vis-à-vis de la situation, avant que la Réussite éducative n'intervienne. Cette forme discursive, cette production du récit biographique place les « défaillances » de l'acteur scolaire au premier plan, avant de faire rentrer dans le jeu les intervenants du dispositif en soulignant leur « soutien ». Cela permet aux familles, d'une part, de justifier d'une certaine manière le recours au dispositif, et d'autre part, de placer les acteurs de la Réussite éducative de *leur* côté, et non de celui de l'école. Ce mécanisme se retrouve dans nombre de situations où des tensions apparaissent dans la lecture des fragilités, entre l'école et la famille.

Dans la majeure partie de ces situations, l'intervention des professionnels de la Réussite éducative s'est attachée à travailler le lien entre la famille et la scolarité. Cela peut se traduire par des actions de médiation entre les parents et la famille, mais également par la mise en place d'un soutien scolaire auprès de l'enfant où l'intervenant tente également de responsabiliser et d'autonomiser les parents concernant leur rôle dans le suivi de la scolarité de l'enfant. Ce n'est donc pas seulement un travail sur soi qui est ici esquissé, c'est avant tout une démarche de socialisation institutionnelle, de normalisation, dans le sens où l'intervention vise l'intériorisation des rôles et des responsabilités de chacun dans la scolarité de l'enfant. Nous reviendrons également sur ce point dans le chapitre suivant.

*

* *

L'objectif était ici de mettre en évidence les points de rupture qui apparaissent de manière récurrente dans la lecture des fragilités des parents interrogés. Nous avons ainsi pu montrer que pour beaucoup d'entre eux les événements biographiques survenus dans la famille sont déterminants et participent à expliquer les difficultés rencontrées par l'enfant. La seconde

sphère sociale à partir de laquelle des parents analysent les difficultés de l'enfant est l'école. Et nous avons pu mettre en évidence deux mécanismes, deux registres discursifs et cognitifs, sur lesquels s'appuient les parents pour donner un sens aux expériences scolaires dans la lecture des fragilités. Ils se manifestent, d'un côté, par une personnalisation de l'institution scolaire autour d'un enseignant considéré comme l'élément « déclencheur » de la fragilisation de la situation, et de l'autre, par une remise en cause plus globale de l'école en tant qu'institution socialisatrice et intégratrice. Cependant, si les deux manières d'exprimer le rôle et la place de l'école dans la biographie produite sont différentes, elles laissent toutes deux entrevoir une critique de la capacité de l'institution scolaire à traiter et prendre en charge les problématiques individuelles posées par l'enfant. Elles mettent également au jour des tensions, voire pour certaines des conflits ouverts, entre l'école et la famille.

Mais ce qui transparait dans l'ensemble des entretiens menés auprès de parents dont l'enfant a bénéficié du dispositif de Réussite éducative, c'est la forte intériorisation du référentiel subjectiviste et identitaire à l'œuvre dans de nombreuses politiques sociales. Cela s'observe dans la manière dont les fragilités sont mises en sens et en récit, qui se cristallise par une référence à l'humain à travers la mobilisation de registres sémantiques liés à la souffrance, à la discrimination, au manque de reconnaissance.

En s'intéressant aux points de rupture, aux bifurcations biographiques, apparaissant comme significatives pour les parents, nous avons vu comment la lecture des fragilités pouvait être adossée à des facteurs extérieurs à l'enfant. Le schème explicatif développé met en cause, en premier lieu, l'environnement social de l'enfant, principalement structuré autour des sphères familiales et scolaires. Mais comme nous allons le voir, pour certaines familles, la grille de lecture développée s'adosse également aux caractéristiques personnelles de l'enfant et s'ancre dans son intériorité. La situation est donc analysée comme émanant, en partie, de l'enfant lui-même.

II/ 2. La place de l'intériorité même de l'enfant dans la lecture des fragilités

Le recours, dans le déroulement du discours explicatif, à des éléments, des événements externes et aux caractéristiques propres à l'enfant peuvent s'articuler. Nous cherchons ici à identifier la place que les parents accordent à l'enfant dans la lecture de ses fragilités en s'intéressant aux éléments subjectifs mentionnés dans les discours. En d'autres termes, nous souhaitons mettre en évidence les caractéristiques individuelles qui apparaissent significatives pour les parents, et non les conditions extérieurs et objectives pointées par ces derniers.

Dans les discours parentaux qui intègrent des éléments propres à l'enfant dans le schème explicatif, les facteurs physiologiques sont parfois pris en compte. Mais ce qu'il est intéressant de constater c'est que les problèmes de santé physique mentionnés le sont, non en tant que difficulté en soi, mais comme des éléments significatifs dans la construction cognitive et identitaire de l'enfant. Ainsi, le « handicap » physiologique ou psychique est mentionné pour expliquer le comportement de l'enfant, sa manière de voir le monde, de communiquer, ou encore de se construire.

Pour exemple, cette mère, qui a sollicité le dispositif pour des difficultés éducatives face au comportement de sa fille adolescente (relation mère/fille conflictuelle, la fille appartient à une « bande »), met également en avant dans l'explication de la situation l'impact de l'importante dyslexie de sa fille sur son comportement, et notamment le choix de son groupe de pairs.

« Ma fille, elle est dyslexique aussi, alors en fait dans l'historique ma fille elle passait chaque année très juste, parce qu'elle est précoce mais dyslexique dyspraxique, ce qui fait qu'au passage à l'écrit elle n'avait pas de bons résultats, et c'était difficile pour elle. Enfin c'est un cas individuel, mais moi je pense aussi qu'il y a un processus qui fait que quand un enfant est comme ça, il s'identifie des fois à quelque chose de l'ordre de l'échec et il se relationne avec des gens en échec... ou que comme eux ils sont plus ou moins mis à part, donc je pense qu'il y a eu aussi un processus un peu comme ça. » [E20F – Mère, monoparentale]

La déviance du comportement de la jeune fille est lue au travers de la maladie. Dit autrement, la « non performance sociale », pourrait-on dire, dans le sens de l'incapacité de l'enfant à créer de « bonnes » relations sociales du point de vue de la mère, à « bien » choisir son groupe de pairs, est indexée à la pathologie, au dysfonctionnement organique. L'analyse produite traduit un certain niveau d'élaboration de la problématique. Les difficultés sont explicitées au prisme d'un « processus » identitaire, d'auto-construction de l'individu, dans lequel le handicap joue un rôle majeur. Cela permet à la mère de rendre cohérente la trajectoire biographique de l'enfant, de donner un sens à chaque événement de la vie de l'enfant, chaque élément de son identité, qui s'articulent pour construire et structurer son histoire personnelle.

Les facteurs physiologiques apparaissent donc pour certains parents comme des déterminants crédibles de la trajectoire individuelle de l'enfant.

« Mais je l'ai amené aussi chez un kinésologue, quelqu'un qui fait parler les muscles, parce que c'est vrai que J. tous les matins il pleurait pour aller à l'école, donc je l'ai amené chez cette personne et elle l'a questionné avec les muscles et elle a trouvé pourquoi le matin il ne voulait pas aller à l'école. Et en fait il est né 15 jours avant et il ne voulait pas sortir, mais on l'a fait sortir quand même, et ça, ça lui a fait un blocage

pour avancer dans la vie, et il lui a donné un traitement pendant 1 mois de plantes, que des trucs naturels parce que je n'aime pas trop les trucs chimiques, et déjà au bout de 2 semaines Jordan se levait, il arrivait au collège avec le sourire et tout. Bon le kiné il me l'a dit « je ne pourrais pas lui faire aimer l'école, mais je pourrais au moins qu'il se sente mieux etc. ». Et c'est vrai que depuis ça va mieux. Après je l'ai aussi emmené voir un psychologue privé, 3 fois, mais c'était une grosse raciste et elle a essayé de monter J. contre son petit frère. (...) Donc ça n'a pas aidé, il s'est mis à me faire des caprices comme jamais il avait fait avant, enfin il revenait il était transformé, donc j'ai dit stop. Alors bon les psy... je ne suis pas trop psy, c'est bon. » [E5F – Mère, famille recomposée]

Cet extrait d'entretien illustre la manière dont les parents élaborent l'histoire biographique de l'enfant par un exercice d'arbitrage entre plusieurs discours explicatifs. Pour cette mère, le langage du corps lui apparaît plus crédible qu'une approche psychologisante dans la lecture des fragilités, qui au-delà de l'école, sont analysées comme « *un blocage pour avancer dans la vie* ». Les causes des difficultés sont donc recherchées dans l'enfant lui-même, ses caractéristiques personnelles (ici être un prématuré), plutôt que dans l'histoire de la famille, comme cela lui a été suggéré par un psychologue. Ce choix interprétatif est bien évidemment lié aux représentations sociales, aux croyances, de la mère. L'aversion qu'elle exprime envers les psychologues explique son refus d'une approche psychologique de la situation.

Mais c'est bien l'individu organique, son corps ou sa psyché selon les cas, qui est avancé comme élément explicatif. En conséquence, c'est en agissant sur lui que l'on peut résoudre les difficultés, ce qui montre une forme d'appropriation du discours des politiques sociales favorisant une approche individualisée des problématiques, des échecs. D'une certaine manière, cette « sensibilité », cette posture explicative, ancre les fragilités dans l'identité individuelle de l'enfant, presque comme allant de soi. Elles ne sont pas conçues comme un construit social, comme la résultante d'une rupture biographique, des expériences sociales de l'individu. Dans certains cas, cette logique peut conduire à un positionnement que l'on pourrait qualifier de « fataliste », dans le sens où la difficulté est presque présentée comme un état de fait, un continuum dans la biographie de l'enfant.

Nous pouvons remarquer que ce sont des mères qui sont ici porteuses de cette logique visant à mettre l'enfant, son corps, sa psyché, son individualité, au cœur des schémas explicatifs ; aucun des pères interrogés ne s'inscrit dans cette lecture. D'autre part comme nous l'avons déjà précisé, les individus interrogés sont tous relativement issus des milieux populaires, parfois modestes, et il nous semble que le rapport au corps qui transparait ici traduit bien une conception socialement particulière. En effet, la vision de la maladie comme un *fatum*, la logique quelque peu fataliste qui est assignée à cette lecture des difficultés s'avère proche de

ce que Claudine Herzlich a observé s'agissant des milieux populaires³⁹⁴. Elle montre en effet comment, pour ces dernières, tout se passe comme si on ne pouvait faire face, ni agir, face à la « vérité » du corps. Alors que dans les milieux plus aisés, que ce soit dans la classe moyenne ou supérieure, il peut être envisagé d'avoir une attitude active par rapport à son corps, être en capacité de gérer, d'influer sur son capital santé, mais aussi sa subjectivité. Cette approche est celle largement promue dans les politiques sociales d'activation et correspond à des pratiques de soin plutôt propres aux individus de classe moyenne. Dans le prolongement des travaux de Claudine Herzlich, Janine Pierret³⁹⁵ a également montré combien la perception de la santé varie socialement, en s'ancrant profondément dans les conditions de travail et de vie. Ces deux auteurs³⁹⁶ se rejoignent pour affirmer que, ce que l'individu exprime fondamentalement à travers son rapport à la santé et à la maladie, c'est son rapport à la société. Mais ce rapport à la société diffère nécessairement selon la position occupée dans l'échelle sociale.

Ce que l'on observe c'est la place que les parents accordent ici aux facteurs endogènes, individuels, dans leur grille de lecture des fragilités de l'enfant. Les caractéristiques physiologiques et psychologiques propres à l'enfant peuvent apparaître comme des clefs de compréhension pour les parents, à partir desquelles ils élaborent un schème explicatif des fragilités observées et donnent un sens à la trajectoire biographique de l'enfant. L'identité et les subjectivités individuelles sont alors mobilisées dans les discours comme « variables » explicatives.

Toutefois, nous observons au sein même des parents ayant une lecture des fragilités adossée à des critères subjectifs, individuels, liés à l'enfant lui-même, des conceptions quelques peu différentes. En effet, certains développent une vision selon laquelle l'identité se construit à partir d'une histoire, d'une trajectoire, sur laquelle on peut avoir en partie prise, alors que d'autres adhèrent davantage à une approche déterministe où l'identité, et par-là les difficultés, sont liées à la nature même de l'enfant, élément sur lequel il est difficile d'influer de l'extérieur.

³⁹⁴ Claudine Herzlich, 1981, *op. cit.*. Voir également : Claudine Herzlich (dir.), 1970, *op. cit.* ; Claudine Herzlich, 1983, *op. cit.*

³⁹⁵ Janine Pierret, « Les significations sociales de la santé : Paris, l'Essonne, l'Hérault », in Marc Augé, Claudine Herzlich (dir.), *Le sens du mal : anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*, Paris, Archives contemporaines, 1983, (« Ordres sociaux »), p. 217-256.

³⁹⁶ Elles ont d'ailleurs coécrit un ouvrage : Claudine Herzlich et Janine Pierret, *Malades d'hier, malades d'aujourd'hui : de la mort collective au devoir de guérison*, Paris, Payot, 1990, 313 p., (« Bibliothèque scientifique »).

« [Mais au départ c'était juste pour des problèmes scolaires, ou il y avait autre chose... ?] *Non c'était juste scolaire, parce qu'il n'arrive pas à suivre. (...) Mais depuis longtemps il a de la lacune, il n'arrive pas. Il est suivi par une orthophoniste depuis le CP. (L'enfant est au collège lors de son entrée en RE)* » [E13F – Mère, en couple]

Dans cet extrait, l'ancrage ancien des difficultés scolaires de l'enfant est souligné. Les fragilités ne sont pas énoncées ici comme évènementielles, ponctuelles ou encore récentes ; elles sont inscrites dans le temps, dans l'histoire, voire l'identité, même de l'enfant.

Le développement physique et psychique de l'enfant peut également être mentionné, non seulement pour justifier de l'ancrage des difficultés, mais également comme une ressource dans le processus de changement.

« [Et comment s'est passé votre entrée dans le dispositif de Réussite éducative ?] *Et bien, disons que N. avait pas mal de souci de comportement en primaire, et je pense que c'est l'école qui s'est mis en rapport avec Mme E. (...). Et puis N. était plutôt violent envers ses camarades, et il était très impulsif, donc on avait du mal à le contrôler. (...) Sachant qu'il avait déjà eu auparavant quand même des soucis en primaire, c'était déjà plus ou moins là... Et moi je me suis dit qu'en passant en 6^{ème} ça changerait, et puis... (...) Bon là en grandissant c'est vrai qu'il s'est assagi. Et puis là j'ai eu la CPE, et donc elle m'a dit que depuis quelques temps elle avait, elle s'était rendu compte que N. avait changé, qu'il s'était assagi, peut être qu'il avait un petit peu grandi, et elle m'a dit vraiment il s'est bien amélioré. Donc j'espère que ça va continuer.* » [E4F – Mère, monoparentale]

Dans cet extrait, au-delà de l'ancienneté des difficultés, ce qu'il est intéressant de souligner c'est la place donnée au développement de la maturité de l'enfant dans la résolution de la situation. Pour cette mère, les difficultés apparaissent également comme un état de fait, aucune cause extérieure, aucun évènement biographique, ne sont avancés en guise d'explication dans l'entretien. Et de la même manière, l'amélioration de la situation n'est pas attribuée au dispositif ou à d'autres interventions extérieures, mais comme émanant de l'enfant lui-même, de son développement et de sa maturité croissante.

Dans un certain nombre de cas, les difficultés, et notamment celles scolaires, sont attribuées à des critères subjectifs propres à l'enfant. Ce qui est alors mis en avant par les parents, c'est la faible motivation, le désintérêt ou encore le manque d'investissement personnel pour le travail scolaire. Les analyses reposent également parfois sur des critères d'affectivité, d'appréciation, de « goût » pour l'école.

« *J'avais déjà été convoqué par le professeur principal pour ses soucis de comportement, pour les problèmes durant son année aussi, parce qu'il n'était pas motivé, il n'avait pas envie de travailler* » [E22F – Mère, monoparentale]

« En fait S. **ne se plaisait pas au collège** ici, il avait des difficultés, il ne s'y plaisait pas, l'ambiance ne lui plaisait pas, et puis depuis quelques temps les notes chutaient... (...) Ils m'ont expliqué que S. avait des lacunes en français, il avait beaucoup de lacunes en maths aussi parce qu'il se laissait chuter vraiment librement, et c'est là qu'ils m'ont parlé de cette Réussite Éducative. » [E18F – Mère, monoparentale]

« [C'est donc le collège qui vous a orienté, mais ils vous avaient déjà interpellé avant sur le travail scolaire ?] Oui, sur le travail scolaire, et le comportement aussi un peu, mais bon le comportement là ça s'est amélioré, mais bon le scolaire pas trop, mais **il n'aime pas l'école** donc c'est difficile. » [E5F – Mère, famille recomposée]

Les discours parentaux liés ici à l'appétence naturelle de l'enfant envers l'école traduisent une approche déterministe dans le sens où ces parents font ici référence à la nature même de l'enfant et son caractère inné. De ce point de vue, la construction de l'intérêt scolaire, de la motivation au travail, n'est pas appréhendée comme une construction sociale ou émanant d'une pratique éducative, mais comme un trait de personnalité acquis naturellement. Cette explication par la nature dépolitise, « désocialise », les conduites individuelles, dans le sens où elle ramène les comportements infantiles, non pas à l'incorporation, l'intériorisation de rapports sociaux, mais à l'expression d'un fait de nature sur lequel on ne peut agir. Nous pouvons supposer que la forme de résignation suscitée par cette lecture « naturalisée » des difficultés vient entraver, ou du moins freiner, toute velléité d'action individuelle, familiale ou collective.

Certains parents mentionnent donc l'implication de l'enfant dans la lecture des fragilités, mais leurs analyses s'appuient sur des traits de personnalité, sur la posture de l'enfant vis-à-vis de l'école et du travail scolaire, son comportement, mais également parfois son rapport à l'autorité.

« En fait c'était parce qu'il avait des problèmes de comportement, il ne travaillait pas bien. (...) En fait K. il est têtu, il n'écoute pas, il me fatiguait, et comme moi j'étais fatiguée, je savais qu'il fallait que l'on nous assiste, que quelqu'un vienne à la maison, enfin des gens qui viennent pour nous aider. (...) Et moi je ne peux pas l'aider dans les devoirs parce que je ne lis pas le français. » [E16F – Mère, famille recomposée]

La problématique est décrite comme venant de l'enfant ; aucun élément extérieur n'est remis en cause. Cependant, dans ce dernier extrait, si la mère admet que son fils est en partie responsable de ses difficultés, elle souligne également sa faible capacité à soutenir et encadrer son fils au niveau scolaire au regard de sa maîtrise scripturale limitée de la langue française. En d'autres termes, si la lecture des fragilités se fait ici au prisme de l'enfant lui-même, et engage par conséquent sa responsabilité individuelle, la responsabilité parentale peut également être admise, non sur l'origine des difficultés, mais sur l'incapacité à y répondre, à prendre eux-mêmes en charge le traitement de la problématique.

Cela nous conduit à nous interroger sur la place et le rôle que les parents s'accordent dans le processus de description des fragilités. En effet, nous avons vu comment des éléments extérieurs, des ruptures biographiques pouvaient être mobilisés dans le processus de problématisation, ainsi que la place laissée aux subjectivités et aux caractéristiques individuelles de l'enfant. Mais dans un certain nombre de cas, le parent lui-même est intégré dans l'analyse produite au regard de ses propres difficultés, qui ont pu contribuer à la fragilisation de la situation, ou du moins limiter ses capacités à la résoudre par lui-même.

II/ 3. La place des parents dans la lecture des fragilités : vers une auto-analyse des compétences parentales dans le traitement des problématiques

Nous souhaitons ici nous interroger sur la manière dont les parents font référence, dans l'analyse de la situation, à leur propre trajectoire et problématique, en tentant de montrer comment ils intègrent dans leur discours leur fonction parentale, éducative. Il ne s'agit pas d'analyser ici les pratiques éducatives des familles d'une manière générale, mais plutôt de voir comment elles sont introduites dans la production du récit des problématiques qui les ont conduits, selon eux, à entrer dans le dispositif de Réussite éducative. En d'autres termes, nous nous centrons ici sur les références faites aux rôles et aux compétences éducatives dans l'explicitation des difficultés qui justifient l'accompagnement.

Tout d'abord, la remise en cause de ses propres capacités en tant que parent peut être assimilée à une caractéristique propre au parent-individu qui limite les compétences éducatives. Nous retrouvons ici des mères d'origine étrangères, qui ne maîtrisent pas la langue française, du moins l'écrit, et qui ont souvent un faible capital social et culturel. La difficulté éducative est envisagée comme liée à leur identité culturelle qui complexifie, pour elles, l'accomplissement de la fonction parentale dans le cadre de la scolarité de l'enfant.

« Et moi je ne peux pas l'aider, je ne sais pas lire. Ma fille des fois elle aide les petites, mais pas tout le temps. C'est pour ça que je cherchais quelqu'un, pour avoir de l'aide à la maison. Mais c'est surtout avec Prism qu'on a eu... Et la dame elle venait deux fois par semaine, pour ma fille, voilà. » [E26F – Mère, monoparentale]

Ces parents n'ont également pas d'expérience scolaire en France et un faible niveau de scolarisation, ce qui complique également leurs rapports à l'école, qu'il s'agisse des devoirs ou des attentes institutionnelles. En d'autres termes, leurs compétences « scolaires » sont

quasi inexistantes, et ils se trouvent dans l'impossibilité d'aider leur enfant. Mais, les conceptions actuelles du « bon parent » accordent une place importante au soutien et à l'encadrement de l'enfant dans le travail scolaire. Et nous verrons, plus loin, que les accompagnements menés auprès de ces familles ont en partie consisté, au-delà d'un simple soutien scolaire, à favoriser l'implication de ces parents dans le travail scolaire, participant d'une démarche de responsabilisation, mais également de normalisation.

A côté des caractéristiques culturelles, les caractéristiques sociales sont également mobilisées par les parents comme facteurs de vulnérabilité éducative. Nous retrouvons ici un leitmotiv du discours des professionnels selon lequel les familles monoparentales présentent, presque par nature, des carences éducatives, dans le sens où l'absence d'un parent au sein du foyer offrirait un encadrement de l'enfant plus complexe et plus réduit que si les deux parents étaient présents.

« [Donc peut être déjà commencer par m'expliquer comment ça s'est passé au départ ?]
En fait c'est moi qui ai fait une demande, c'est moi qui suis venue vers eux suite à un problème qu'a eu ma fille. En fait moi je suis parent isolé, je suis seule, et j'avais vraiment besoin de me sentir entourée face à tout ça, savoir quoi faire. Ma fille était rentrée en adolescence, donc je ne comprenais plus trop. » [E20F – Mère, monoparentale]

La demande de soutien, émanant ici directement de la mère, se veut répondre à un problème ponctuel, lié à un évènement vécu par sa fille, face auquel elle ne sait pas comment réagir. Mais au-delà de l'évènement déclencheur, elle souligne également qu'elle est « *parent isolé* » d'une jeune adolescente, ce qui accroît sa difficulté éducative. Si l'épisode biographique est le déclic qui a conduit à l'entrée dans le dispositif, les caractéristiques sociales sont également introduites dans le récit comme éléments de problématisation, mais également de justification de la demande. La monoparentalité vient ici légitimer les difficultés éducatives et le recours à une aide extérieure, comme pour venir palier l'isolement social, ou plutôt parental. Cette corrélation entre monoparentalité et fragilité éducative semble bien ancrée, intériorisée, chez les parents. À tel point que l'arrivée d'un nouveau conjoint peut être un vecteur de changement plus efficace que toute autre intervention extérieure.

« *Il y avait beaucoup de problèmes avec lui, donc on nous a proposé ça. Et elle est venue ici, elle l'a aidé pour les devoirs, elle l'a aidé pour son comportement aussi, parce que comme elle est psychologue... (...) Je ne l'aurais pas fait toute seule, mais on en avait besoin. Ce ne sont pas des choses qu'on va refuser. Parce que c'est vrai que ce n'est pas évident, quand on a des enfants et les élever toute seule, ce n'est pas évident. Mais maintenant il a changé, le fait qu'il est là, qu'il y ait mon ami, déjà ça va mieux (...) Moi quand j'étais toute seule, j'avais trop de soucis avec lui, mais maintenant je suis avec*

mon ami à la maison, donc ça m'aide beaucoup. Maintenant tout ce qu'on lui dit il écoute.» [E16F – Mère, famille recomposée]

Ce qui est ici mentionné c'est la difficulté, d'une manière générale, d'élever seul un enfant. Mais ce qui ressort également, et que l'on retrouve dans un certain nombre d'entretiens de mères isolées, c'est une conception relativement répandue selon laquelle l'exercice de l'autorité est davantage une pratique éducative masculine que féminine. La monoparentalité, pour les mères, est donc mise en avant pour exprimer leur difficulté à poser un cadre et à imposer leur autorité auprès de l'enfant. Il est d'ailleurs intéressant de voir comment des mères, élevant seules leurs enfants, font appel à des dispositifs faisant intervenir des éducateurs afin de les soutenir dans leur pratique éducative, mais surtout exercer une autorité sur l'enfant qu'elles n'arrivent pas à imposer :

« Parce que au début, je lui avais dit à Mme D. que moi je préférerais qu'elle soit plus encadrée ma fille, qu'elle soit dans un endroit..., comment on appelle ça... pédagogique, enfin éducatif quoi. Moi je la voyais plus avec des personnes, assez sévères quand même parce qu'il lui faut de l'autorité. (...) Parce que quand on arrive et qu'il n'y a plus d'autorité avec son enfant, là c'est compliqué, pour elle et pour moi. » [E19F – Mère, monoparentale]

« Moi je voulais une mesure éducative pour ma fille, parce que comme je lui ai dit j'avais le sentiment de ne pas être assez autoritaire, bon ce qui est vrai, naturellement je suis plutôt artiste et peut être pas très mathématique, pas très carré, et elle, elle n'écoutait plus rien. » [E20F – Mère, monoparentale]

Pour ces mères de jeunes adolescentes, leurs difficultés éducatives sont intégrées dans le processus de problématisation. Le fait d'être une mère seule pour élever ses enfants est avancé comme facteur de vulnérabilité et vient justifier le recours à des professionnels. D'une certaine manière, elles mettent en cause leurs compétences éducatives, non comme une défaillance, mais comme une carence « structurelle » émanant de leur statut monoparental, mais surtout de leurs capacités sexuées. L'exercice de l'autorité est conçu comme une compétence paternelle, masculine. La « monomaternité », si l'on peut dire, est appréhendée pour ces mères comme une fragilité en soi, ou du moins un vecteur de fragilisation éducative. Cette considération a également été évoquée par de nombreux professionnels interrogés.

D'une manière générale, les ruptures familiales, conduisant à devenir une famille monoparentale, sont conçues comme des événements biographiques générant l'affaiblissement ou la fragilisation des compétences parentales, et ce quelque soit le sexe du parent. Ce père par exemple, qui vit depuis peu seul avec ses enfants, met en avant, d'une

part, sa difficulté à endosser des rôles et des tâches auparavant dédiés à la mère, et d'autre part, la spécificité de sa situation comme ne correspondant pas à la norme.

« [Et comment ça s'est passé en fait au départ, comment vous avez connu la Réussite éducative ?] *En fait c'est ma sœur surtout qui... Parce qu'en fait il a fallu que je reprenne tout à zéro, donc... Mais comme avant je travaillais, mais je ne pouvais pas m'occuper des papiers, des trucs, tout ça, donc je n'ai pas appris en gros à me démerder sur les papiers. Donc ma sœur m'a fait rencontrer Mme M. (...) Pour que je la lâche un peu aussi, qu'elle respire un peu. Mais ce n'est pas évident, je repars à zéro avec 3 enfants. En plus ce serait une femme, je veux dire, ça passe mieux, ça passe mieux une femme qui se retrouve seule avec 3 enfants, mais un homme avec 3 enfants c'est moins...* » [E17F – Père, monoparentale]

Ce père doit s'engager dans une démarche d'apprentissage de nouvelles compétences éducatives, de nouveaux rôles sociaux au sein de la famille, et l'enjeu est pour lui d'autant plus important qu'il ne s'inscrit pas dans les représentations, les normes sociales. Les fragilités éducatives liées à la monoparentalité sont exprimées au regard des dispositions « naturelles » ou sociales qui font défaut, l'autorité pour les femmes, la gestion « administrative » du foyer ou les activités de *care* pour les hommes. La lecture des fragilités mobilise ici très largement des représentations sociales, des stéréotypes sexués, qui font sens dans le récit biographique. La monoparentalité est donc avancée comme une conjoncture biographique qui légitime les fragilités éducatives rencontrées et reconnues par les parents.

D'autres caractéristiques sociales, d'autres événements biographiques peuvent apparaître significatifs dans la lecture des fragilités éducatives des parents. La situation socioéconomique peut également être avancée comme facteur de vulnérabilité éducative, dans le sens où le parent est pris dans de telles difficultés personnelles qu'il ne peut exercer pleinement son rôle parental.

« [Et comment vous en êtes venus à rentrer dans ce dispositif ?] *Et bien parce que l'année dernière, au mois de septembre, il m'est tout arrivé. Donc déjà le licenciement, et ils ont fait ça pendant les congés, puis Kevin est entré en 6e, et je ne sais pas ce qui s'est passé dans sa tête et il a fait que des conneries, enfin pas trop grosses quand même, mais il a fallu stopper, donc il y avait Mme L., la CPE, au collège qui m'a dit qu'il y a ça qui existait, et voilà. (...) Et puis de toute façon, j'ai demandé de l'aide parce qu'avec ce qui venait de m'arriver, j'ai dit je ne peux plus, je ne peux plus assumer.* » [E3F - Mère, en couple]

La difficulté éducative n'est pas liée ici à la structure familiale ou aux dispositions individuelles, mais est envisagée comme une vulnérabilité ponctuelle, événementielle. La logique consiste à mettre en avant sa propre difficulté à gérer la situation compte tenu d'un événement biographique récent qui fragilise momentanément l'individu personnellement. Il faut dire qu'une part de plus en plus importante de la population globale se retrouve exposée

au moins « transitoirement » au chômage, et donc à la pauvreté. Et ce caractère transitoire de l'apparition du chômage dans les biographies individuelles « finit par *transformer les causes extérieures en responsabilités individuelles, et les problèmes liés au système en échecs personnels* »³⁹⁷. En d'autres termes, le processus d'exclusion des possibles engendré par le chômage, au départ extérieur à l'individu, finit par devenir, peu à peu, une propriété de la personne et avoir des incidences fortes sur tous les pans de la vie. Pour autant, le besoin de soutien n'est pas ici inscrit dans la durée, mais envisagé comme une aide ponctuelle, transitoire.

D'une certaine manière, la fragilité n'est pas reconnue en tant que telle, puisque l'argument consiste à dire, pour ces parents, qu'ils auraient pu gérer la situation sans cet événement. Dans cette grille de lecture, les fragilités, tant des parents que de l'enfant, sont définies comme circonstanciées. Dans cette perspective, le soutien est plutôt envisagé comme momentané et transitoire. Cela pourrait laisser penser que ces parents ont intériorisé la norme du gouvernement de soi adossée à l'autonomisation et la responsabilisation des individus promues dans le discours néolibéral et diffusées dans les politiques publiques, notamment celles sociales et de santé, mais également environnementales. S'agissant de la santé, Mathieu Noury³⁹⁸ a montré comment se sont développés des mécanismes de contrôle social informels et individualisés, traduisant le passage d'une forme de « gouvernement par le social », « homogénéisante », analysée par Michel Foucault, à une forme de « gouvernement à distance », « individualisante », notamment mise en avant par Nikolas Rose. Les travaux de Claudine Herzlich et Janine Pierret ont également mis en avant le déploiement de cette norme de gouvernement de soi à travers la diffusion de discours prônant l'autonomie et la responsabilité individuelle face à la santé, ouvrant la voie au passage de ce qu'elles ont appelé « du droit à la santé au devoir de santé »³⁹⁹. Ces apports en sociologie de la santé traduisent bien ces évolutions également observables dans le champ des politiques sociales, et ici socioéducatives.

Nous avons pu voir comment certains parents intègrent dans la problématisation de la situation des éléments relatifs à leur propre trajectoire, leurs caractéristiques sociales, mais également leurs pratiques éducatives. Et nous pouvons entrevoir différents modes de reconnaissance de sa difficulté éducative, différents niveaux d'introspection. Or nous pouvons

³⁹⁷ Ulrich Beck, 2001, *op. cit.*, p. 202.

³⁹⁸ Mathieu Noury, « Entre autonomie et responsabilité. L'individu au cœur des nouvelles stratégies de gouvernement de la santé », *Revue Sociologie Santé*, vol. 31, 2010, p. 322.

³⁹⁹ Claudine Herzlich et Janine Pierret, 1990, *op. cit.*

supposer que, plus les pratiques éducatives font l'objet d'une auto-analyse par les parents, ce qui implique de reconnaître et d'accepter d'une certaine manière ses propres fragilités, plus ces derniers seront enclins à s'engager dans une démarche de modification de leurs pratiques parentales, éducatives. A l'inverse, l'absence d'une remise en cause personnelle du parent limiterait toutes tentatives de normalisation et de changement des comportements. Bien évidemment, nous partons ici de l'hypothèse plus globale que le dispositif de Réussite Éducative, par une intervention au plus près des individus et de la sphère privée, cherche à influencer sur les représentations et les pratiques sociales des individus. Nous tenterons dans le chapitre suivant d'apporter des éléments de réponse à cette hypothèse.

*

* *

La lecture des fragilités du point de vue des parents, le processus de construction biographique qu'il développe en regard des problématiques de l'enfant, peuvent s'adosser et articuler différents leviers, différents registres sémantiques et analytiques. Pour certains, ce sont des facteurs externes qui sont mis en avant, des événements biographiques sur lesquels les individus n'ont que peu de prise, alors que d'autres privilégient un décodage des difficultés à partir de facteurs endogènes à l'individu. Dans le premier registre, sont mis en cause l'influence de l'environnement extérieur - social, familial, scolaire -, sur le bien-être, l'équilibre psychique, les subjectivités de l'enfant. Alors que le second favorise une approche dans laquelle ce sont les caractéristiques de l'individu (sa nature, ses sensibilités, sa personnalité...) qui déterminent la manière dont ce dernier va appréhender son environnement, se construire et se développer. Ces deux mécanismes traduisent une lecture différenciée des origines des problématiques de l'enfant, et l'on peut supposer, qu'en conséquence, les interventions déployées en direction des familles mobiliseront des leviers différents, travaillant tantôt sur les compétences relationnelles des individus, notamment sur le lien à l'institution scolaire, tantôt sur les compétences et les subjectivités individuelles. Ce questionnement sera l'objet du chapitre suivant. D'autre part, comme nous l'avons vu, à côté de ces deux registres, certains parents développent également une forme d'auto-analyse de leurs propres difficultés où ils questionnent leur rôle éducatif dans l'analyse des fragilités de l'enfant.

Pour l'heure, poursuivant nos analyses sur le processus de réception du dispositif par les parents, et après s'être intéressé à la lecture des fragilités qui ont expliqué, de leur point de vue, l'orientation de leur enfant vers la Réussite éducative, nous allons à présent tenter de

voir comment ces derniers ont compris ce dispositif et d'identifier la manière dont ils s'en sont saisi.

III. LES MODES D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF PAR LES PARENTS : VERS L'IDENTIFICATION DE TROIS PROFILS-TYPES

Si l'on s'intéresse à la manière dont les parents ont compris et appréhendé ce dispositif, il est essentiel d'analyser les mécanismes qui déterminent les différents modes d'appropriation que l'on peut observer. Quelles sont les logiques d'action, voire les stratégies, déployées vis-à-vis du dispositif ? Et surtout quels sont les facteurs qui influencent la manière dont les parents se sont saisis du dispositif ? Nous posons ici l'hypothèse que les types de difficultés rencontrées et l'expérience vécue de l'action sociale sont notamment des déterminants importants. En effet, les besoins exprimés par les familles vont en grande partie orienter les types d'actions mis en place. Mais selon leur inscription, voire leur socialisation, dans les services d'aide sociale, nous pouvons supposer que les manières de formuler les demandes et de mobiliser les ressources du dispositif sont différentes. La situation socioéconomique, mais aussi familiale, sont par conséquent des éléments à prendre en compte si l'on considère qu'elles définissent les critères d'accès à l'aide sociale et socioéducative. C'est pourquoi il nous semble intéressant de mettre en perspective les situations et les expériences sociales des parents interrogés avec les modes d'appropriation du dispositif observés.

Et, à la lueur de nos analyses, on peut voir se dégager trois profils différents de postures vis-à-vis du dispositif liées à des logiques d'action différentes. Le premier comprend des parents relativement expérimentés aux services de l'aide sociale, qui ont développé une approche de la Réussite éducative sur un registre proche de ces derniers, le dispositif ayant été mobilisé comme une prestation de service (1). Le second profil concerne plus particulièrement des mères élevant seules leur(s) enfant(s), exprimant leurs difficultés en termes de souffrance sociale, mais aussi psychique, et mobilisant par conséquent le dispositif et ses intervenants comme une forme de « soupape » psychologique (2). Enfin, une dernière catégorie identifiée sont des familles qui ont peu ou pas expérimenté des services et des dispositifs de soutien socioéducatif et considèrent l'intervention de la Réussite éducative comme quelque chose de transitoire et de ponctuel, non inscrit dans la durée (3).

III/ 1. Des « consommateurs avertis » de l'aide sociale : une mobilisation de la Réussite éducative comme une prestation de service

Un premier profil s'apparente à ce que l'on pourrait appeler des « consommateurs avertis » de l'action sociale, qui mobilisent la Réussite éducative comme un service privé dans un système qu'il maîtrise. Pour développer notre raisonnement et notre réflexion, nous nous appuierons ici principalement sur un entretien réalisé auprès d'une famille typique de ce profil. Cela nous permettra de montrer plus facilement le poids des expériences sociales dans la construction des représentations et des logiques d'action, mais aussi dans le processus de réception d'un dispositif public. À noter que l'on retrouve principalement dans ce profil des familles d'origine étrangère, dont les parents sont en couple, et où, soit seul le père travaille, soit aucun des parents n'a d'activité professionnelle.

Ces familles se caractérisent par leur dépendance à l'aide sociale et présentent, par conséquent, les fragilités du public pris en charge par les politiques sociales (chômage, difficultés d'insertion professionnelle, bénéficiaires des minima sociaux, surendettement, habitat social...). Si l'on met en perspective les caractéristiques des individus classifiés ici avec la typologie de la relation à l'assistance élaborée par Serge Paugam, nous retrouvons à la fois des « fragiles » et des « assistés »⁴⁰⁰. Certaines familles sont principalement soutenues par des aides financières liés à leur statut juridique, tandis que d'autres, moins nombreuses, font l'objet de suivis plus importants et plus réguliers par les travailleurs sociaux, voire de mesures éducatives plus ou moins lourdes (Aide Éducative à Domicile, Aide Éducative en Milieu Ouvert...). Ces dernières ne sont cependant pas le cœur de cible du dispositif de Réussite éducative et ne représentent qu'une faible part du public. On dénote, dans tous les cas, chez les mères interrogées, une bonne connaissance du système et des rouages des services sociaux. Les discours laissent entrevoir une certaine habitude des travailleurs sociaux, comme en témoigne l'exemple donné par cette mère de famille.

« J'ai été suspendue des Assedic pendant 4 mois et parce qu'en fait elle m'avait envoyé une lettre pour un rendez-vous le 21 et moi j'ai reçu la lettre le 21, et il y avait le cachet de la poste, mais elle m'a suspendue directement comme ça ! Et puis à l'époque mon mari avait des problèmes avec son patron, il ne touchait rien, mais il n'y avait pas eu de résiliation de contrat, alors tant qu'il était sous contrat il n'avait pas le droit au

⁴⁰⁰ Serge Paugam, 2002, *op. cit.* Dans sa typologie il différencie les *fragiles*, qui se caractérisent par une précarité économique liée dans la plupart des cas à des statuts juridiques infériorisés et bénéficient d'une intervention sociale ponctuelle en raison de difficultés essentiellement financières, des *assistés*, qui font l'objet d'un suivi social régulier par les travailleurs sociaux, et des *marginaux*.

chômage, donc il était à zéro, aucune allocation, alors je suis allée chez l'assistante sociale et elle m'a fait une lettre pour les Assedic, mais elle ne veut pas comprendre, donc elle a passé mon dossier à la direction du travail ou je ne sais quoi. Donc j'y suis allée et là il y avait plein de gens et chacun me pose des questions, mais heureusement j'avais plein de preuves. (...) Ce n'est pas normal, il faut envoyer la lettre au moins une semaine avant pour prévenir, normalement c'est comme ça. Et puis je lui ai dit « moi j'ai 4 enfants, ils ne mangent pas à la cantine, sinon c'est trop cher pour moi et tout ça..., donc il faut au moins une semaine avant, la lettre, come ça je l'inscris à la cantine, je m'organise avec la voisine pour qu'elle garde la petite... ». Heureusement j'avais des preuves et tout ça, donc ils m'ont fait les rappels de 4 mois, mais ce n'était pas beaucoup, (...) Mais c'était des soucis, comment je fais, les rappels de l'OPAC, les rappels de l'électricité, les rappels de machin... Je n'y arrivais pas. » [E7F – Mère, en couple]

On voit bien combien cette mère est relativement expérimentée, ou tout au moins habituée, à l'action sociale, et notamment à la logique de justification objective qui l'entoure (conditions de revenus...) et où il est nécessaire de montrer sa « bonne foi », mais aussi son respect des règles (aller au rendez-vous...). Elle a d'une certaine manière fait l'apprentissage du fonctionnement du système au gré de ses diverses expériences.

Lors de cet entretien, comme d'autres, se ressentait d'ailleurs clairement cette attention portée à la justification de ses droits et de son engagement, comme si elle voulait convaincre de sa « bonne pratique » d'assistée, mais aussi de parent, craignant les préjugés relatifs à sa condition socioéconomique et son appartenance culturelle, comme elle le sous-entend ici :

« Des fois mon fils il veut quelque chose, de temps en temps, c'est vrai ce n'est pas souvent, mais eux ils disent non, parce que s'il a des marques tout ça après les autres disent « ses parents ils volent », tous ceux qui mettent des marques c'est des voleurs ou des voleuses. Mais si mon fils il veut quelque chose, qu'il voit ses copains, de temps en temps on achète, on fait plaisir à notre enfant, tout ça, on achète des trucs... mais on a le droit de rien, même les habits on n'a pas le droit de choisir ce qu'on veut. Il faut toujours faire des calculs, toujours ! S'il a des marques ça va être « c'est sûr ses parents ce sont des voleurs », il ne faut pas acheter ça, il faut acheter ça, du Kiabi ou... Comme ça après c'est bon ils disent « les pauvres ils ne travaillent pas... ». » [E7F – Mère, en couple]

Se forgent alors, au fil de l'expérience de l'aide sociale, de la socialisation institutionnelle, des logiques d'action particulières où l'individu tente sans cesse de montrer, de prouver sa bonne volonté et son implication. En poursuivant l'analyse du discours de cette mère, on voit bien comment ces mécanismes se reproduisent et s'observent à travers la mise en place d'une nouvelle prise en charge, un nouveau dispositif, ici la Réussite Éducative, qui lui est proposé par l'école.

« En fait elle (la principale du collège) m'a appelée et elle m'a dit que M. (mon fils) aurait besoin que quelqu'un vienne chez moi pour l'aider, et moi j'en ai parlé avec mon assistante sociale et elle m'a dit qu'il faudrait un peu de temps. Alors je ne sais pas peut être que eux croyaient que je n'avais pas fait mes démarches et tout ça, mais ils ont appelé Mme M. (Coordinateur RE) directement. Et quand elle est venue moi je lui ai dit

que ça y est, j'avais déjà parlé avec l'assistante sociale et elle m'a cherché une éducatrice, mais ça prend un peu de temps. Et elle m'a dit « ce n'est pas grave, l'éducatrice elle va suivre Miloud mais nous on l'aide dans les difficultés qu'il a », en attendant que les démarches... » [E7F – Mère, en couple]

On voit se dessiner deux éléments. Le premier est relatif à la réception de ce dispositif. Comme nous le retrouvons pour une part importante des familles que nous situons dans ce profil, la proposition du dispositif, même s'il ne repose pas sur une obligation légale, peut être vécue comme une stigmatisation, dans le sens où il s'apparente à une image de « mauvais parent ». D'autre part, pour certains, son acceptation relève bien plus d'une peur de mesures plus importantes en cas de refus que d'une volonté d'être aidés et soutenus. Le second est lié à la logique de justification de ses « bonnes pratiques ». Et il ne faut pas seulement dire, mais prouver sa bonne volonté et son implication « parentale », « éducative » en faisant soi-même les démarches, quitte à mettre en concurrence, à superposer une diversité d'interventions et d'acteurs. Par cette citation, on voit d'ailleurs bien comment les rôles se répartissent parfois de gré à gré, selon les situations, avec parfois un entrecroisement des compétences et des missions de chacun entre le droit commun et la Réussite éducative qui peut venir brouiller la lisibilité de la place de ce dispositif dans le système d'action socioéducatif. On peut alors se demander si la Réussite éducative joue un rôle de médiation entre la famille et les institutions, ou de coordination des différentes actions et intervenants ? La répartition des rôles, la régulation interinstitutionnelle se font-elles au regard de la légitimité ou du pouvoir des acteurs, des institutions ?

Car leur connaissance et leur expérience de l'action sociale leur ont permis d'acquérir des « compétences » si l'on peut dire, la capacité à jouer *dans* et *avec* le système. Cela se traduit notamment par la capacité de ces individus à se repérer et à identifier les interlocuteurs ressources selon les besoins.

« Des fois c'est eux (Prism) qui font les démarches, et puis ils me disent, ils me donnent des nouvelles, ils me disent « ça c'est bon, ça c'est bon... », et les trucs qu'il faut que ce soit moi qui les fasse, je les fais. Surtout ce qui est à côté de l'école, les sorties tout ça, c'est eux qui le font. Quand j'ai des rendez-vous au collège l'éducatrice elle est toujours avec moi. L'assistante sociale c'est plus pour les aides, pour les factures et tout ça. Mais Prism c'était plus pour le collège, pour le transfert de mon fils, quand on a changé d'école ... » » [E7F – Mère, en couple]

On voit se dessiner ici une vision relativement claire des capacités d'action de chacun des acteurs. Il semble alors que l'expérience de l'aide sociale facilite la compréhension, l'appropriation et la mobilisation du système socioéducatif, mais surtout façonne ici la

manière dont ces parents vont utiliser, et par-là structurer la Réussite éducative. En effet, nous sommes, lors de la réalisation de ce travail de recherche, dans une logique de construction d'un nouveau dispositif, ce dernier se structurant petit à petit au gré des demandes émanant des professionnels, mais également des besoins identifiés par les familles bénéficiaires. Or, ce que l'on voit poindre ici c'est comment certains parents, de par leurs expériences en matière d'aide sociale, élaborent une mobilisation du dispositif en réactualisant des schèmes connus, des pratiques déjà éprouvées au sein du système socioéducatif. Ce mode d'utilisation vient influencer sur la structuration même du dispositif, sur les types d'intervention déployés pour répondre aux demandes de la famille, qui sont formulées sur un registre identique à celles développées envers les services sociaux « traditionnels », ce qui vient réduire, d'une certaine manière, la part d'innovation du dispositif. En effet, si les attentes restent proches, voire similaires, à ce que ces parents expriment en direction des autres dispositifs socioéducatifs, la Réussite éducative perd de sa capacité créatrice et innovante.

Ces familles, ou plutôt ces mères, sont également en capacité de formuler et de structurer des demandes selon les interlocuteurs, mais également de construire des stratégies de négociation de l'action qui passent notamment par une légitimation des besoins par un acteur tiers et la réalisation de démarches qui s'inscrivent dans cette logique de justification déjà évoquée.

« En fait c'est parce que la prof principale elle m'a dit qu'elle allait me faire une lettre pour Prism pour qu'ils rajoutent à M. (son fils) 2 heures de plus pour le troisième trimestre, parce qu'elle m'a dit qu'il faut qu'il remonte un peu sa moyenne pour être entre 7 et 9. (...) Et l'éducatrice elle m'a dit qu'elle va appeler Mme M. (coordinatrice RE) et la prof principale aussi pour leur dire que j'ai demandé, et pour qu'ils ne se disent pas que j'ai fait ça toute seule dans ma tête, elle m'a dit qu'il fallait que je fasse une lettre signée, tout ça, que je leur donne. Et Mme C. (intervenante Prism) elle m'a dit aussi qu'il fallait que je donne le nom et le numéro du prof principal comme ça ils pourront parler avec elle. » [E7F – Mère, en couple]

Toujours enclins à justifier la légitimité de leurs besoins et à prouver leur implication et leur engagement dans l'action, les discours et les conseils des professionnels sont ici croisés, articulés, afin de mettre en place une stratégie visant à bénéficier d'une aide supplémentaire. Et les techniques de négociation de l'action sont diverses (courrier « officiel », mise en contact, coordination...), démontrant encore une fois une forte capacité à jouer dans le système et à s'imposer en tant qu'acteur stratégique de ce dernier. Mais plus encore que l'accès au service, la stratégie vise avant tout à convaincre de sa « bonne foi », à légitimer le bien fondé de la demande, à prouver qu'elle n'a pas « fait ça toute seule dans [sa] tête ». Les réflexes du bénéficiaire acquis au cours de sa « carrière d'assisté » et son expérience de la

relation aux travailleurs sociaux ressortent ici avec acuité. Comme le constate Paugam, « il est frappant de constater à quel point les bénéficiaires de l'assistance sociale savent faire preuve d'ingéniosité manipulatrice dans leurs relations aux institutions dont ils dépendent pour leur survie. »⁴⁰¹. Ces familles bénéficient d'une expérience et d'une socialisation institutionnelle importante, dans le sens où elles ont intériorisé les codes, les règles et les normes qui régissent le système socioéducatif, ce qui leur confère donc une capacité d'action.

Mais ces stratégies visent également une mise en concurrence des services et des dispositifs. L'exemple le plus marquant concerne les comparaisons opérées entre les différents dispositifs existants en matière de soutien à la scolarité. Il existe en effet une diversité d'offres publiques, telles que l'accompagnement à la scolarité (les CLAS), l'Aide Personnalisée en élémentaire et l'Accompagnement Éducatif au collège, ou encore les Études Surveillées proposées encore dans certains établissements scolaires. Dans le cadre des parcours de Réussite éducative, peut être mis en place du soutien scolaire individuel à domicile. Et à côté, des associations peuvent également proposer ce type de service. Chacun de ces dispositifs présente des caractéristiques, qui font qu'entre action individuelle ou collective, entre aide aux devoirs, soutien méthodologique et ouverture culturelle, les approches et les modalités d'intervention divergent. Certes le système paraît complexe, et il est souvent peu lisible pour les familles, mais pour celles que nous étudions ici, il est « familier ». Elles ont, en effet, souvent expérimenté plusieurs dispositifs au sein de l'école, mais aussi d'associations de quartier. Elles ont tous les éléments pour comparer les offres en termes de qualité, d'adéquation avec leurs besoins et leurs valeurs éducatives.

« Parce qu'en fait au début l'assistante sociale m'a donné le numéro de téléphone du Secours Catholique, parce qu'ils envoient aussi les personnes là-bas, mais le monsieur qu'ils m'ont envoyé souvent il parle avec mon fils et il ne l'aide pas dans les devoirs, et ils parlent souvent des activités sportives, tout ça, donc il est resté avec mon fils 1 an et après on a arrêté avec lui. Mais cette année c'est vrai que c'est mieux, parce qu'il a beaucoup de difficultés, et ça fait longtemps, ça fait presque 3 ans... mais là, la dame (l'intervenante de RE) qui vient ici c'est bien. Il a fait des progrès, légèrement, mais il a fait des progrès en français et en maths, les deux. (...) Et puis comme elle vient ici on peut discuter, et puis des fois elle ne fait pas deux heures, elle fait plus, jusqu'à ce qu'il finisse ses exercices ou ses devoirs. » [E7F – Mère, en couple]

« Après il a essayé de m'orienter vers une association pour faire du soutien scolaire, mais moi je n'ai pas voulu. Mais ça je connais parce qu'avant on habitait à Empalot. (...) Moi je préfère une étudiante qui vienne à la maison. Parce que moi je préfère, comme c'est un enfant qui s'oublie s'il y a des copains, des camarades en classe qui fait des bêtises ou... et puis tout seul je préfère, il travaille mieux qu'avec 3 ou 4 autres... » [E13F – Mère, en couple]

⁴⁰¹ *Ibidem*, p. 101.

Les modes d'intervention, les intervenants, les approches développées, sont analysés et comparés. En effet, au-delà de l'aspect individuel et l'intervention à domicile qui sont clairement valorisés, le comportement des intervenants avec l'enfant et les résultats obtenus sont aussi mis en avant comme élément de comparaison. La plus-value de l'intervention offerte par le dispositif de Réussite éducative réside, pour ces parents, dans la proximité, la flexibilité, la personnalisation de l'action, mais aussi dans la possibilité d'avoir un interlocuteur privilégié.

Les actions mises en place dans le cadre du dispositif sont considérées comme une offre privée, ce qui est très largement renforcé par la proximité du mode d'intervention avec les services proposées par de grandes enseignes de soutien scolaire inscrites dans le système marchand, ou encore de jeunes étudiants se faisant rémunérer, comme le précise une des mères de ce profil dont le fils a bénéficié de ce type de suivi :

« Si j'avais les moyens je payerai quelqu'un, une étudiante pour venir, mais je ne peux pas. » [E25F – Mère, en couple]

La conception de l'intervention proposée par le dispositif de Réussite Éducative, sur le volet soutien scolaire, s'apparente donc à une offre privée et est comparée à un service marchand. Le « service » offert est considéré comme l'équivalent de l'offre à laquelle ces familles pourraient avoir accès dans le privé si elles en avaient les moyens financiers. Elles appréhendent et mobilisent le soutien scolaire individualisé mis en œuvre dans le cadre de la Réussite éducative comme le moyen de réduire l'inégalité existante avec des familles plus aisées, capables de financer ce même service. En conséquence, ces parents formulent des critères d'appréciation de l'action et utilisent le dispositif comme des consommateurs d'une prestation privée. En témoigne notamment la critique formulée en direction de certains intervenants.

« Moi j'ai demandé pour ma fille aussi, mais je ne sais pas comment ça s'est passé, mais elle m'a envoyé un monsieur, mais le monsieur, je ne sais pas, ça fait trois heures qu'il a passé avec ma fille, mais il fait toujours les maths, et moi je préfère qu'elle fasse du français. » [E7F – Mère, en couple]

Des stratégies de négociation se développent au sein même du dispositif, visant, par exemple, à étendre la prise en charge à d'autres membres de la famille, ou encore à sélectionner les intervenants. En effet, une fois entrées dans le dispositif et les champs d'action cernés, ces familles formulent de nouvelles demandes, tentent de négocier l'accès à de nouvelles

prestations. Et, plus que l'action, c'est ici l'intervenant lui-même qui semble donner corps et sens au suivi mis en place. On observe par conséquent, du point de vue des familles, une hétérogénéité des types d'intervention pour une même problématique (ici scolaire) liée notamment à la diversité des types d'intervenants mobilisés dans le cadre de ce dispositif.

Les familles que nous identifions comme appartenant à ce premier profil se caractérisent donc par leur forte expérience de l'aide sociale et leur capacité à construire des stratégies dans le système. Elles sont des « consommatrices averties » des services d'action sociale et ce positionnement, cette logique d'action, se retrouvent dans leur approche de la Réussite éducative qu'elles s'approprient et mobilisent comme une ressource, une prestation privée.

III/ 2. Des mères « isolées » : un dispositif mobilisé comme « soupape » psychologique et des acteurs considérés comme des partenaires

Le second profil de familles que nous pouvons distinguer présente des caractéristiques et une conception du dispositif bien différentes du premier. Il s'agit de mères « isolées », de familles monoparentales, avec un passé et une histoire familiale complexe, qui mobilisent la Réussite éducative comme une « soupape » psychologique et considèrent les intervenants comme de réels partenaires.

Dans cette catégorie, nous retrouvons en effet des mères seules, suite à une séparation, parfois brutale, ou à un décès, qui ont une histoire personnelle et conjugale souvent difficile (deuil, violences physiques ou psychologiques...). Ce sont des mères « en souffrance » pour qui l'aide apportée à travers le parcours de Réussite éducative apparaît comme une soupape, un soutien leur permettant de les soulager psychologiquement et de se recentrer sur elles-mêmes, sur la résolution de leurs propres difficultés.

« Parce que j'ai été quand même en dépression pendant un bon moment avec tout ça, et puis surtout il y a eu le décès de son père. C'est ce qui a déclenché... (...) Là ça fait la 5^{ème} année, donc c'était en même temps que les problèmes ont... Enfin voilà, des événements qui font que c'est vrai que moi ça j'ai eu du mal à m'en remettre. Et puis là, ça m'a permis, cette année, de me retrouver, de me reconstruire, d'avoir une vie de femme aussi, donc voilà. (...) Je travaille, je suis seule, et puis ils ne sont pas faciles, donc du coup dès que j'ai 5 minutes pour moi c'est pour dormir. Donc c'est vrai que je n'ai pas le temps de leur faire faire des loisirs, les emmener à la piscine, de les inscrire à un truc... Donc voilà, c'est contraignant, et pour moi..., j'étais déjà au bout du rouleau, j'étais physiquement et moralement fatiguée, je n'arrivais plus à suivre, donc il fallait que je m'économise pour pouvoir aider jusqu'à la fin, donc c'est vrai que c'était... ça m'a soulagée quoi. » [E14F – Mère, monoparentale]

Le dispositif de Réussite éducative semble ici venir suppléer, si l'on peut dire, l'isolement de ces mères, et la dimension psychologique est saisie sous l'angle du « pouvoir parler ».

« Elle ne voulait plus rester à l'école, elle voulait carrément se sauver, et donc ils nous ont mis cette association (Prism) pour nous aider au mieux. Mais en fait ça n'a servi à rien parce qu'elle a arrêté. Et en fait c'est moi qui suis suivie, et c'est vrai que ça me permet de parler un petit peu de tout ça. » [E1F - Mère, en cours de séparation]

« En fait j'ai demandé aussi s'il y avait des personnes comme des psychologues, parce que j'avais besoin de ça aussi, et comme j'ai vécu des violences, et que le papa de mon fils... et puis mon fils aussi a vu certaines violences et tout... Donc je dis à mon éducatrice de demander à Prism s'ils peuvent m'accueillir, moi et mon fils, pour parler, pour... Et puis moi, comme je n'ai pas de famille ici, je n'ai personne, pas de famille pour aller se poser, pour parler un peu, pour faire sortir certaines choses de la tête, etc. » [E11F – Mère, monoparentale]

C'est ici un état psychique, une souffrance mentale, qui est mis en avant pour exprimer leur besoin de soutien. Ce retentissement psychique des expériences sociales des individus, exprimé tant par les publics que par les professionnels, vient conditionner les réponses mises en œuvre. Le recours aux psychologues se veut alors largement valorisé. On peut en effet noter que parmi les enfants suivis dans le cadre d'un parcours individualisé de Réussite éducative sur la ville de Toulouse entre 2006 et 2009, 40% ont bénéficié d'une action dans le domaine de la santé, majoritairement liée à des problématiques d'ordre psychique. Et parmi eux, pour près de 20% il s'agissait d'un soutien, voire d'un suivi psychologique individuel réalisé par un intervenant de Prism. Cette tendance à la « psychologisation » s'inscrit dans la lignée du processus de médicalisation de la société, largement étudié par Michel Foucault, c'est-à-dire « le phénomène de normalisation mettant en œuvre une mainmise professionnelle et plus largement sociale sur les corps souffrants ou déviants, voire suspectés de le devenir »⁴⁰². Pour ces mères, l'intervention de la Réussite Éducative, et notamment des intervenants psychologues, est vécue comme une manière de combler un vide, un manque, presque de remplacer une famille ou un conjoint absent. La monoparentalité associée à des expériences douloureuses, voire traumatisantes, apparaît ici comme caractéristique de ces familles et détermine leur mode d'appropriation et de mobilisation du dispositif.

Mais nous remarquons d'autres traits communs, non sans relation avec l'histoire personnelle et familiale de ces femmes. En effet, elles partagent une expérience du système socioéducatif complexe, où elles ont dû apprendre, seules et au fil des difficultés, les rouages de ce dernier.

⁴⁰² Didier Fassin et Dominique Memmi, « Gouvernement de la vie, mode d'emploi », in Didier Fassin, Dominique Memmi (dir.), *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2004, (« Cas de figure »), p. 20.

Contrairement au profil de famille précédent, elles ne sont pas en capacité d'élaborer des stratégies et leur « socialisation institutionnelle » reste récente et donc encore partielle. L'entrée de ces familles dans le dispositif de Réussite éducative est très souvent liée à un enfant présentant des fragilités psychologiques, voire un handicap, et/ou une difficulté d'insertion dans le système scolaire. Mais avant d'avoir recours à ce dispositif, elles ont expérimenté par elles-mêmes le système et tenté de mobiliser une diversité d'acteurs pour trouver des réponses à leurs difficultés. Elles partagent le sentiment de s'être battue « seule contre tous » et les critiques du système sont nombreuses quant à la capacité des professionnels à proposer des solutions. Et l'école cristallise ces critiques et ces tensions. L'expérience de cette mère de famille, dont le fils présente des troubles du comportement qui rendent sa scolarisation difficile (il intégrera d'ailleurs un ITEP en 2009), est de ce point de vue éclairant.

« En fait j'ai l'impression qu'ils font leur train-train quotidien et il ne faut pas qu'ils en sortent parce que sinon ils ne savent plus. Quand ça sort vraiment de leur... comme S. (son fils), là... Mais au moins qu'on vous dise « et bien renseignez vous, on ne sait pas trop... », mais là c'est les uns vous renvoient vers les autres, et puis on perd du temps, et puis on est à bout de souffle, parce qu'on va à droite, à gauche... Alors tant que j'ai pu mettre la main sur toutes les ressources ça allait, mais quand au début il n'y avait rien, il n'y avait rien, j'étais toute seule, et c'est là que c'était catastrophique. (...) Mais disons qu'on connaît un peu la filière maintenant donc on peut... Parce que pour S. je tâtonnais, je n'avais aucune idée, je ne sais pas où... à qui s'adresser... Enfin j'ai été pendant un bon moment toute seule sans savoir quoi faire, sans savoir quelle est la solution, est-ce qu'il va y en avoir une... ? J'étais face à tout ça et des convocations de partout, des cris de partout, et sans avoir de solution, sans... Et ça c'est frustrant. » [E14F – Mère, monoparentale]

Dans ce contexte, le dispositif de Réussite éducative n'est pas seulement une « soupape » psychologique, il est également perçu et mobilisé comme un médiateur entre les familles et le système, leur donnant le sentiment d'être épaulées, soutenues et d'avoir un vrai partenaire sur lequel s'appuyer. On voit là aussi comment le dispositif vise, pour ces familles, à venir suppléer leur isolement social, familial, psychologique. Et les intervenants se situent ici résolument du côté des familles, comme l'exprime cette même maman.

« Tout ce que j'ai compris c'est que c'était pour m'aider, ça c'est sûr, c'était pour m'aider en tant que famille et pour soulager S. (son fils) en tant que personne qui souffre. (...) Ils allaient dans le sens de S. et pas dans le sens de quelqu'un d'autre, c'est dans le sens de la famille et surtout de S. C'est les réponses à ses problèmes. Donc quand c'est comme ça, ça ne peut aller que mieux, ce n'est que mieux » [E14F – Mère, monoparentale]

Cette représentation est notamment renforcée par l'aspect global et transversal des accompagnements mis en œuvre auprès de ces familles. On observe en effet que les actions

mises en œuvre touchent à l'ensemble des difficultés et de la famille. S'articulent ainsi une multiplicité et une diversité d'interventions au sein d'une même famille, comme par exemple : un suivi psychologique pour l'enfant repéré, un soutien scolaire individuel pour le grand frère, une aide aux démarches administratives auprès des établissements spécialisés, une orientation vers une association de loisirs spécifique et une aide financière, un accompagnement de la mère à l'ensemble des rendez-vous et des réunions à l'école, etc. Et c'est cette transversalité et cette individualisation de la prise en charge qui sont valorisées par les familles dans ce dispositif, comme l'explique la mère déjà citée dans les extraits précédents.

« Quand ils viennent c'est « comment ça va la famille ? Et T. (le fils aîné) comment ça va ? Est-ce que ça va à l'école ?... ». Je sais qu'une ou deux fois J. (le coordinateur de RE) s'est rendu au collège pour voir un peu comment ça se passait pour le grand, donc... Non, mais c'est vrai que eux, c'est vraiment la famille, le bien être de la famille. C'était vraiment sur tous les points, on pouvait nous aider, donc ça ce n'était pas négligeable du tout. » [E14F – Mère, monoparentale]

Contrairement au premier profil de familles étudié, les mères qui composent ce second profil n'ont pas une attitude « consommatrice » vis-à-vis du dispositif. Elles ne formulent pas de demandes et expriment une certaine reconnaissance envers les intervenants, considérant le dispositif comme une « chance », l'opportunité d'un « coup de pouce », et non, comme les premières, tel un service offert auquel elles auraient le *droit* et dans lequel on peut choisir les actions et les intervenants. L'entrée dans le dispositif est vécue ici comme presque providentielle, alors que pour les autres il demeure un service comme les autres. Et on voit bien comment entre ces deux types de familles, le mode d'appropriation du dispositif et la place qui lui est donnée dans le système divergent. En effet, quand, d'un côté, certaines jouent dans et avec le système d'acteurs, et placent la Réussite éducative dans ce dernier, les autres se situent à l'extérieur du jeu, dans le sens où ces familles luttent contre l'institution plus qu'elles ne négocient avec elle. Et le dispositif faisant office de « béquille », de partenaire dans ce « combat », si l'on peut dire, entre la famille et les institutions (notamment scolaires), il est également placé en dehors du système. En témoigne pour cette mère la difficulté qu'ont rencontrée les acteurs de la Réussite éducative pour mettre en place une aide éducative sur temps scolaire dans l'école, dans l'attente de l'arrivée d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) officielle.

« A l'école ils ne voulaient pas du tout de personnes extérieures. Donc quand Prism a proposé d'avoir une personne qui puisse venir avec S. en classe, ça a été négatif, parce que c'est de suite vécu comme de la surveillance... Et finalement c'était une personne qui travaillait dans le CLAE de l'école qu'ils ont engagée à Prism, parce que S. il avait

confiance et puis l'école aussi parce qu'ils connaissaient la fille. Mais il a fallu en fait ruser, il a fallu trouver le truc, une parade. » [E14F – Mère, monoparentale]

Notons tout de même que le portage associatif de la Réussite éducative peut participer de cette représentation, car on peut supposer qu'un portage directement municipal n'aurait pas produit exactement le même effet. L'étiquette « association » peut jouer un rôle dans cette conception qui rend le dispositif *a-institutionnel*.

Pour résumer, le second profil de familles bénéficiaires identifiées s'apparente donc à des mères isolées et en souffrance qui mobilisent le dispositif de Réussite éducative comme une « soupape », une alternative face à l'isolement social, mais aussi vis-à-vis des institutions. Les intervenants sont alors considérés comme des partenaires de la famille et des médiateurs avec les autres acteurs impliqués.

III/ 3. Des familles peu socialisées au système socioéducatif : la Réussite éducative comme solution ponctuelle et transitoire

Nous pouvons identifier un *troisième profil* de famille au regard de leur conception et de leur mode d'appropriation du dispositif. Il se caractérise par une utilisation ponctuelle du dispositif et par un faible investissement de ses ressources par les familles.

Contrairement aux deux profils précédents, ces familles sont peu « socialisées » aux services d'action sociale, et plus globalement, au système socioéducatif. Elles bénéficient peu, voire pas, de l'aide sociale et n'ont pas été confrontées à des problématiques justifiant une mobilisation forte des acteurs sociaux et éducatifs. Nous pouvons toutefois remarquer que les fragilités qui ont conduit ces familles à intégrer le dispositif sont liées à des phénomènes de décrochage scolaire (absentéisme, désintérêt scolaire...).

« Le comportement là ça s'est amélioré, mais bon le scolaire pas trop, mais il n'aime pas l'école donc c'est difficile. (...) Tous les matins il pleurait pour aller à l'école. » [E3F – Mère, en couple]

« Parce qu'en fait il était déscolarisé, il n'y allait plus, il ne voulait plus aller à l'école, donc voilà. (...) Au collège il y allait une fois par semaine, et encore. En fait il faisait semblant qu'il y allait, il attendait que je parte travailler et il revenait par derrière. » [E9F – Mère, monoparentale]

Il existe en réponse à ce type de problématique des dispositifs et des structures spécifiques qui peuvent être mobilisés par les acteurs de la Réussite Éducative. Il s'agit notamment de classes

relais qui permettent à l'enfant de sortir de son cadre scolaire « classique » et de bénéficier d'un encadrement spécifique (ex. : Parenthèse, Atelier relais Osée).

Les familles qui composent ce troisième profil ont pour beaucoup bénéficié de ce type de dispositif, ou du moins cela leur a été proposé, ce qui apparaît cohérent au regard de leurs problématiques. Et c'est peut être le fait qu'il s'agisse de dispositifs spécifiques caractérisés par une prise en charge relativement globale de la situation (prise en charge scolaire et psychologique, coordination avec l'école de référence, lien à la famille...) qui limite le champ d'intervention de la Réussite Éducative, afin d'éviter la superposition des dispositifs. Dans tous les cas, les parcours individualisés concernant les familles de ce troisième profil se sont limités à ce type de propositions, aucune prise en charge annexe n'a été mise en place.

« Ils m'ont proposé en fait la classe Parenthèse, donc on a fait les demandes avec le collège pour Parenthèse et aussi pour l'atelier relais (Osée), et donc on a fait les dossiers et j'ai eu une réponse il y a même pas un mois, ils m'ont convoqué là il y a peu, donc bon, ça ne sert à rien, là le collège c'est fini. Donc bon là il redouble. » [E3F - Mère, en couple]

« [Votre demande c'était vraiment juste l'atelier Osée, trouver une solution donc... ?] Oui, pour l'instant c'était ça. Sinon je ne sais pas du tout quels sont leurs champs d'action. » [E9F – Mère, monoparentale]

Pour ces familles, la Réussite éducative n'est saisie que ponctuellement, dans son rôle de coordination et d'orientation vers des services, des dispositifs susceptibles de répondre aux difficultés de l'enfant. Elles profitent donc du dispositif à un instant *t*, mais sans avoir de vision des autres possibilités d'intervention et de suivi offertes par le dispositif de Réussite Éducative. Elles ne formulent d'ailleurs aucune demande envers ce dernier et considèrent que les solutions viendront d'ailleurs.

Elles se caractérisent donc par une méconnaissance du dispositif, induite par une représentation limitée des champs d'actions possibles, mais aussi par leur capacité à mobiliser elle-même des ressources pour répondre à leurs difficultés. Pour ces mères de familles, les réponses se trouvent ailleurs. En effet, elles considèrent la Réussite éducative comme une action ponctuelle et à court terme qui ne peut répondre de façon durable aux problématiques. Pour l'une d'entre elles par exemple, les réponses peuvent venir du champ médico-psychologique, ou encore du collège à travers les types de soutien existant en interne, tel que l'Accompagnement éducatif qui propose du soutien scolaire en petit groupe, ou même par la mobilisation de ressources privées en matière de soutien scolaire :

« Donc voilà, Parenthèse ça n'a pas été possible, parce que c'était trop tard, c'était la fin de l'année (...) Donc je ne sais pas, mais de toute façon avec Mme R. (CPE du collège) on s'est dit à la rentrée on le prend d'entrée, le mettre en soutien, dès le départ. » ; « J'ai rencontré une fille qui veut être instit et je lui ai demandé si elle ne pouvait pas aider J. (son fils) en lui donnant quelques cours, et elle m'a dit « oui, il n'y a pas de souci ». Donc on verra ça l'année prochaine aussi. » [E3F - Mère, en couple]

Pour une autre, la réponse viendra de l'enfant lui-même, de sa capacité à « se trouver » et à « se projeter », si l'on peut dire :

« Mais je suis naïve peut être, mais j'espère toujours qu'il va trouver sa voie. Et je suis sûre qu'en trouvant sa voie il va se remettre à travailler. Donc c'est être motivé et avancer, c'est entrer dans un système... parce que je suis sûre que quand on trouve sa voie on est capable d'abattre des montagnes. » [E9F – Mère, monoparentale]

On voit bien comment ces familles ne s'approprient que très peu le dispositif de Réussite éducative. Il s'agit pour elles d'une action ponctuelle et non d'une prise en charge globale des difficultés et de la famille, comme nous avons pu l'observer chez celles qui composent le second profil présenté. Elles ont une vision restrictive des capacités d'action du dispositif et n'ont eu que peu de lien avec ses acteurs, uniquement pour l'orientation vers d'autres dispositifs. Pour ces familles, la Réussite éducative n'apparaît pas comme une réponse globale et durable, elle est considérée comme un « intermédiaire » entre différentes structures. Pour elles, les réponses aux problématiques de l'enfant résident dans l'école, le secteur médico-psychologique ou encore dans l'enfant lui-même. La Réussite éducative n'est, par conséquent, en rien vécue comme une réponse en soi, et ne fait pas l'objet d'un investissement, d'une mobilisation forte par les parents.

En d'autres termes, nous retrouvons ici des parents « attentistes », dans le sens où ils ne développent pas de stratégies particulières vis-à-vis du dispositif et attendent des réponses des structures de droit commun, notamment l'école, plus que de dispositifs spécifiques tels que la Réussite Éducative, qui est ici considérée comme une action ponctuelle et une solution à court terme. La dimension transversale, globale et pluridisciplinaire du dispositif n'est pas ici reconnue.

*

* *

Selon les difficultés rencontrées par les familles, leur manière des les appréhender, mais surtout leur niveau d'inscription et de maîtrise du système socioéducatif, les parents peuvent développer différents modes d'appropriation et d'utilisation du dispositif de Réussite éducative. Quand certains s'en saisissent comme une forme de prestation de services, d'autres l'investissent davantage comme un support, un soutien social, moral et psychologique sur lequel s'appuyer, alors que, pour certains parents, il n'est appréhendé que comme un dispositif ponctuel, considéré comme un relais vers d'autres types de prises en charge plus pérennes.

Conclusion du Chapitre 7

Si les problématiques scolaires et éducatives des enfants, ainsi que les difficultés rencontrées dans le secteur pédopsychiatrique pour trouver des réponses appropriées pour une partie du public, apparaissaient du point de vue des professionnels comme les principaux critères de repérage et de sélection des publics orientés vers la Réussite éducative, la lecture des fragilités opérée par les parents est quelque peu différente. Certes, la scolarité et le rapport à l'école, aux enseignants, est un élément largement partagé dans l'analyse des problématiques, même si chacun tend à mettre en cause l'autre parti. Mais le processus de construction biographique, la mise en sens des difficultés de l'enfant, s'appuient également sur d'autres types de mécanismes, telles que les ruptures familiales vécues ou encore l'individualité, la subjectivité même de l'enfant. Les compétences éducatives, parentales, peuvent également être intégrées aux schèmes explicatifs élaborés par les parents, de façon relativement proche de ce que nous avons pu observer dans les discours des professionnels concernant les fragilités éducatives des familles.

D'autre part, l'identification des trois profils-types concernant les modalités d'appropriation et d'utilisation du dispositif par les familles nous permet d'entrevoir comment les parents ont eux aussi participé à structurer et à construire l'intervention de la Réussite éducative. En effet, nous avons largement montré dans la seconde partie consacrée aux professionnels, comment ces derniers avaient coloré, façonné cette action publique au gré de leurs demandes, de leurs attentes. Le même processus s'observe à travers la réception du dispositif par les parents et les diverses manières dont ils s'en sont emparé. Ainsi, quand certains expriment des demandes relativement structurées en matière de soutien scolaire, d'accompagnement dans le cadre de réunions, de rencontres avec l'école, ou encore dans des démarches administratives, ils participent à faire de la Réussite éducative un dispositif d'accompagnement à la fois scolaire et social. Pour d'autres parents, les besoins exprimés en matière de soutien moral et psychique orientent l'intervention vers un travail principalement adossé à la relation à l'autre, au souci de soi, à l'écoute, et contribuent plus largement à en faire un dispositif de soutien à la parentalité. Enfin, quand la Réussite éducative est mobilisée comme une ressource ponctuelle, un dispositif relais vers d'autres structures socioéducatives, ils concourent et renforcent l'idée d'une intervention transitoire et palliative. Les attentes et les besoins des parents, la manière dont ils s'emparent du dispositif, participent, au même titre que ceux formulés par les professionnels, à structurer le dispositif par le bas, à partir des processus de réception et des stratégies déployées à son encontre. Les modalités et les capacités d'intervention étant relativement indéterminées au départ, les usages qui en sont fait par les bénéficiaires, les

utilisateurs, viennent peu à peu structurer le contenu même de l'action. La flexibilité et la souplesse offertes par le cadre même du dispositif autorisent cette structuration *a posteriori*, adaptée aux besoins non seulement locaux, mais aussi individuels. Cela s'inscrit pleinement dans l'évolution des politiques sociales, et plus globalement de l'État social, caractérisée par le développement des mesures ciblées, localisées, élaborées au plus près des usagers. Et c'est à un processus de co-construction auquel nous assistons au regard des influences, des infléchissements provenant à la fois des professionnels et des publics bénéficiaires, mais aussi des acteurs du dispositif au regard de la manière dont ils interprètent et répondent aux demandes qui leur sont adressées.

Mais au-delà du mode de structuration de cette action publique, comment se déploie, s'opère, la personnalisation des prises en charges sous-tendues par ce dispositif ? Quels effets ce mode d'intervention social produit-il sur les individus ? Nous le savons la Réussite éducative s'inscrit dans la lignée de l'évolution des politiques sociales actuelles, adossées à un processus d'activation et d'individualisation qui met au jour de nouveaux modes de « management » des individus. Par la personnalisation des prises en charge, par son développement au sein même de la sphère privée, mais aussi la mise en place d'une relation technico-psychologique entre des acteurs professionnels et les familles, c'est bien sur l'individu qu'il s'agit d'agir. L'objectif intrinsèque serait alors de modifier les individualités et les pratiques sociales. À côté des nouvelles injonctions en termes d'implication et d'engagement faites aux individus, c'est tout un processus de normalisation qui se met en œuvre.

Les interventions viseraient alors à faire prendre conscience aux individus, souvent de manière implicite et diffuse, des responsabilités qui leur incombent, ici en tant que parents et des « bonnes pratiques » éducatives à tenir. Et au-delà de la diffusion et de l'intériorisation des normes, c'est aussi la formation même des subjectivités individuelles qui est en jeu, à travers notamment le développement des capacités des individus à construire le sens de leur biographie leur permettant de se situer dans l'espace, l'histoire sociale. En d'autres termes, nous pouvons considérer que c'est la construction même des individus sociaux qui est visée, leur intégration sociale. Nous l'avons esquissé, la socialisation des individus est également un enjeu fort qui traverse ce type d'action publique. Entre la constitution d'un individu singulier, caractérisé par une histoire, une trajectoire qui lui est propre, et celle d'un sujet social, inscrit dans une multiplicité de rôle sociaux et ayant intériorisé les normes, les règles et les valeurs de la société, se situent à la fois l'enjeu et le paradoxe de ces prises en charges

individualisées. C'est alors en agissant au plus près des individus, à travers une démarche participative et une diversité de discours adossés à un registre psycho-relationnel, que l'on tente de modifier leurs pratiques sociales et éducatives, leur faire intérioriser un certain nombre de normes sociales, et plus globalement de « résoudre sur le plan biographique les contradictions du système »⁴⁰³. Le traitement des problèmes sociaux se fait alors au niveau de chacun des individus, participant d'un nouveau mode de « management », de gouvernement des personnes, par elles-mêmes et sur elles-mêmes. Mais comment cette mécanique s'opère-t-elle concrètement ?

Dans le chapitre suivant, il s'agira de montrer, à partir du discours de parents bénéficiaires de la Réussite éducative, en quoi le déploiement des accompagnements personnalisés, individualisés, témoigne d'une intervention sociale centrée sur les subjectivités individuelles et d'une tentative de « capacitation » des individus.

⁴⁰³ Ulrich Beck, 2001 *op. cit.*, p. 293.

Chapitre 8 : LES ACCOMPAGNEMENTS INDIVIDUALISÉS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE : UNE INTERVENTION SOCIALE CENTRÉE SUR LES SUBJECTIVITÉS INDIVIDUELLES ET UNE DÉMARCHE DE CAPACITATION DES INDIVIDUS

Les mutations des politiques sociales en termes d'activation et de responsabilisation viennent transformer la contrepartie exigée des individus pour bénéficier de la protection sociale. Les dispositifs sociaux n'ont plus comme seul objectif de protéger et d'indemniser, mais cherchent à rendre les bénéficiaires acteurs de leur propre vie. En conséquence, il est demandé aux individus qu'ils s'engagent dans un travail de construction de leurs propres parcours de vie, qu'ils se cherchent à travers une multiplicité d'épreuves et d'expériences sociales, mais également qu'ils entament un travail sur eux-mêmes et par eux-mêmes. Nous sommes entrés dans une société du « travail sur soi »⁴⁰⁴. En d'autres termes de nouvelles exigences émergent, où il est attendu une problématisation de l'individu par lui-même, le développement de capacités réflexives et une autonomisation croissante des individus. Mais quel écho ces nouveaux impératifs sociaux ont-ils sur les individus ? En quoi l'accompagnement dont ils bénéficient dans le cadre de la Réussite éducative participe au développement de compétences subjectives, de capacités d'auto-analyse, et par-là d'un travail sur soi ? Et enfin, comment ce dispositif « transitoire », de médiation, cherche-t-il à développer l'autonomie du sujet tout en mettant l'accent sur ses liens de dépendance aux institutions socioéducatives ? Plus globalement, les analyses proposées ici cherchent à montrer en quoi les rapports entre les régulations publiques et les modes de constitution des individus se transforment pour tenter de produire une nouvelle individualité réflexive, consciente et susceptible d'agir par elle-même. Et nous verrons que, dans le champ des politiques sociales, cette reconfiguration du mode d'intervention sur les individus vient aussi réinterroger les notions d'autonomie et de dépendance.

⁴⁰⁴ Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*

Globalement, ce dernier chapitre tentera, d'une part, d'analyser la manière dont ce dispositif se déploie concrètement auprès des publics, et d'autre part, de voir en quoi il donne à lire de nouvelles formes de « management » des individus, des personnes bénéficiaires. Quels enjeux ce dispositif implique-t-il en termes de socialisation et de normalisation des individus ? L'objectif intrinsèque est d'examiner comment les modes de réponses aux problèmes sociaux développés dans l'action publique (notamment dans le champ social) permettent d'observer les évolutions du mode de « gouvernement des personnes » adossé de plus en plus à une sémantique qui renvoie à une logique de « *management* » (activation, engagement, contrat, parcours individualisé, mobilisation des compétences et des capacités individuelles, autonomie et responsabilité...) et à la norme du « gouvernement de soi » mise en avant par Michel Foucault⁴⁰⁵. Plus globalement c'est bien la manière dont se déploie ce nouveau mode de traitement des problèmes sociaux, de « management » des individus, qui nous intéresse ici.

Tout d'abord, partant du constat que l'intervention sociale est aujourd'hui traversée à la fois par une logique de *travail sur soi*, mais aussi de *souci de soi*, nous tenterons de voir en quoi les accompagnements mis en œuvre dans le cadre de la Réussite éducative s'adossent très largement à une tentative de modification des subjectivités et mobilisent les compétences individuelles (I). À travers l'essor du *souci de soi* qui transparaît dans nombre de politiques sociales, et qui nous semble ici réitéré, c'est l'enrôlement et la transformation des subjectivités individuelles qui sont recherchés. Il s'agira donc de voir comment ce processus s'opère par le biais de la relation interindividuelle générée par le dispositif entre ses acteurs et les parents. Pour cela, nous verrons de quelle manière les discours des tiers acteurs, et notamment ceux des acteurs du dispositif, sont mobilisés par les parents interrogés et comment ils parviennent ou non à influencer sur la lecture des fragilités de leurs enfants, mais également sur la formulation et l'appropriation d'une demande en direction du dispositif. Il s'agira également de voir en quoi l'accompagnement proposé est appréhendé par les parents comme une intervention favorisant l'estime de soi, la reconnaissance de la personne et de sa souffrance. Derrière cette rhétorique, c'est aussi à l'essor de l'idée de « bientraitance » à laquelle nous assistons. Et à travers le terme de bientraitance, qui traduirait une nouvelle tendance dans l'action publique, les institutions et les politiques publiques semblent de plus

⁴⁰⁵ Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France (1981-1982)*, éd. Frédéric Gros, Paris, Seuil, 2001, 540 p., (« Hautes études »).

en plus se référer à l'éthique du « *care* »⁴⁰⁶, concept initié par des sociologues féministes anglo-saxonnes, que l'on pourrait traduire en français par une éthique du « *prendre soin* ». Cette dernière s'exerce à travers « des activités ou des expériences consistant à apporter une réponse concrète aux besoins des autres - travail domestique, de soin, d'éducation, de soutien ou d'assistance, entre autres »⁴⁰⁷. Dans le cadre de ce chapitre, nous mobiliserons à plusieurs reprises des références à l'éthique du *care*. La notion de « *care* » est aujourd'hui largement mobilisée en lien avec le soin, la sollicitude, ou encore l'empathie, considérées comme des qualités féminines. Dans le cadre de l'éthique du *care*, il s'agit de prendre une certaine distance avec le champ de compétence « féminin », pour mettre davantage en avant l'idée que les formes d'intervention sociale développées dans le cadre de dispositifs d'aide sociale institutionnalisent, si l'on peut dire, ce mode de considération de l'individu. Cette conception nous semble bien traduire, d'une part, la forme de politisation du « souci de soi » que le dispositif de Réussite éducative paraît développer au travers de ces accompagnements personnalisés, et d'autre part, la logique de ces dispositifs sociaux davantage pensés pour prendre soin, pour soutenir, la personne à un moment donné, ici et maintenant, que pour traiter le fond des problématiques, durablement. Cela rejoint la conception d'un dispositif transitoire et palliatif que nous avons déjà mise en avant à travers la mobilisation observée chez les professionnels, et qui nous le verrons, est partagée par les bénéficiaires. Mais au-delà des subjectivités, ce sont aussi les pratiques, les comportements des individus que l'on tente de modifier, de normaliser. En quoi l'intervention promue par la Réussite éducative, déployée au plus près des usagers, au sein même de la sphère privée, parvient-elle à initier l'infléchissement des pratiques éducatives, parentales des individus ? Comment la logique du *travail sur soi* ici sous-tendue s'accomplit-elle ?

La prise en charge des problèmes sociaux se caractériserait donc aujourd'hui, tant en Europe qu'aux États-Unis, par un travail sur la personne, mais aussi sur ses capacités. L'aide à la personne doit alors contribuer à la restauration de l'estime de soi, développer le sentiment de confiance en soi et en ses propres capacités d'action. Pour Claude Macquet et Didier Vranken, cela implique qu'« aux paradigmes de l'assistance et de la protection sociale se surajouterait

⁴⁰⁶ Joan Tronto, *Un monde vulnérable : pour une politique du « care »*, trad. Hervé Maury, Paris, La Découverte, (1ère éd. : Londres, 1993), 2009, 238 p., (« Philosophie pratique »). ; Carol Gilligan, *Une voix différente : pour une éthique du « care »*, trad. Annie Kwiatak et Vanessa Nurock, Paris, Flammarion (1ère éd. : 1982), 2008, 284 p., (« Champs. Essais »).

⁴⁰⁷ Pascale Molinier, Sandra Laugier et Patricia Paperman, « Introduction. Qu'est ce que le care ? », in Pascale Molinier, Sandra Laugier, Patricia Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? : souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot, 2009, (« Petite bibliothèque »), p. 11-12.

dorénavant celui de l'activation sociale des compétences individuelles et relationnelles »⁴⁰⁸. Partant de là, après avoir abordé les effets du dispositif sur les subjectivités et les compétences individuelles, il s'agira de voir comment les interventions et les accompagnements mis en œuvre auprès des parents participent également au développement de compétences « relationnelles », entendues ici comme la capacité à entrer et à entretenir de « bonnes » relations à l'institution (II). Nous avons en effet à plusieurs reprises souligné combien le dispositif de Réussite éducative pouvait parfois s'inscrire dans une perspective de médiation entre les familles et les institutions, notamment celle scolaire, et en quoi il visait de manière implicite une forme de « socialisation institutionnelle » des individus. Mais comment ce processus s'opère-t-il et en quoi l'intervention personnalisée menée auprès des parents conduit-elle à une intériorisation des normes institutionnelles ? Si derrière ce dispositif, comme l'ensemble des politiques sociales, ce sont l'autonomisation et la responsabilisation des individus qui sont en jeu, il nous semble que ce qui se joue pour ces individus fragilisés, vulnérables, c'est avant tout l'apprentissage d'une autonomie dans leurs liens de dépendance aux institutions. Dans cette perspective, nous verrons que les approches développées en termes de *capabilités* nous ouvrent notamment des pistes analytiques intéressantes.

L'analyse que nous proposons d'esquisser dans ce dernier chapitre cherche à s'interroger sur ce que ce dispositif contribue à modeler au niveau des individus et donne à lire des mutations à l'œuvre dans l'action publique. Loin d'une démarche d'évaluation, notre propos vise à montrer en quoi cette nouvelle manière d'intervenir auprès des individus fragilisés, vulnérables, vient réinterroger la relation entre « action publique et subjectivité »⁴⁰⁹. En d'autres termes nous nous plaçons ici dans une perspective, déjà empruntée par de nombreux auteurs, qui cherche à analyser cette mise en politique de la subjectivité, observée aujourd'hui, et par conséquent les reconfigurations conjointes du politique et du soi. Il s'agit donc de voir les effets produits à l'aune de la transformation des pratiques parentales au regard de leur conformation aux normes promues dans le cadre du dispositif. Nous considérons donc ce dernier comme une forme de technologie, d'instrument, de gouvernement, dont on cherche à mesurer la normativité du point de vue des parents. Notre approche vise à étudier simultanément la transformation des structures sociales, ici des modes de gouvernement des personnes promus dans ce type d'intervention sociale, et des subjectivités individuelles. Notre

⁴⁰⁸ Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*, p. 143

⁴⁰⁹ Nous reprenons ici le titre d'un récent ouvrage faisant état de cette question en sociologie politique : Fabrizio Cantelli et Jean-Louis Genard (dir.), 2007, *op. cit.*

propos s'adosse en partie à l'approche foucauldienne concernant les technologies de gouvernement de soi. Toutefois, nos analyses s'intéresseront également aux résistances, aux détournements que peuvent développer les individus par rapport aux tentatives de normalisation des pratiques, de travail sur les subjectivités, sous-tendus par l'intervention déployée ici dans le cadre de la Réussite éducative. Cela nous permet d'aborder une perspective peu exploitée dans l'approche développée par Foucault et d'apporter une forme de complément à cette dernière.

I. DU SOUCI DE SOI AU TRAVAIL SUR SOI : LES SUBJECTIVITÉS ET LES COMPÉTENCES INDIVIDUELLES AU CŒUR DE L'ACCOMPAGNEMENT

Nous nous sommes penchés précédemment sur les clés de lecture mobilisées par les parents dans l'analyse et la compréhension de leurs difficultés, leurs fragilités, ainsi que sur leurs comportements vis-à-vis du dispositif de Réussite éducative, leurs modes de mobilisation de ce dernier.

Nous souhaitons poursuivre ici nos analyses quant aux processus de construction biographique, mais en nous intéressant plus spécifiquement à l'impact et aux retentissements que peuvent avoir les discours de tiers acteurs, et notamment les acteurs de la Réussite Éducative, sur la lecture des fragilités et la production biographique des individus. Il s'agira également de montrer comment ces discours peuvent influencer sur les subjectivités individuelles, conduisant même parfois à un niveau accru d'appropriation du besoin et de la demande par le parent. L'objectif n'est pas seulement de repérer les acteurs qui apparaissent légitimes pour les parents, mais également de voir en quoi les intervenants du dispositif peuvent aussi être un levier dans la construction d'une expertise propre aux bénéficiaires. Nous travaillons ici sur la mise en discours et en sens de soi (1). Puis il s'agira de s'interroger de manière plus approfondie sur le travail mené par les professionnels et les intervenants sur les subjectivités et les compétences individuelles du sujet, à travers une démarche adossée à la reconnaissance des difficultés, qui met le souci de soi et l'estime de soi au cœur de la démarche d'accompagnement (2). Puis, partant de l'hypothèse que l'intervention tente également d'engager l'individu dans une dynamique de travail sur soi et de normaliser les pratiques, l'objectif sera de voir en quoi la démarche vise réellement, voire parvient, à modifier les comportements individuels des parents (3).

En d'autres termes, cette partie s'attache à analyser les effets produits par l'accompagnement mis en œuvre dans le cadre de la Réussite Éducative, sur le processus de production biographique, les capacités réflexives et les subjectivités, mais également les pratiques sociales et éducatives des individus.

Nous nous situons ici dans une approche qui cherche à montrer comment se met en œuvre, dans le cadre de l'intervention sociale, une démarche d'*empowerment*, idée véhiculée aux États-Unis et « institutionnalisée » en France dès la fin des années 1990 par le Conseil supérieur du travail social⁴¹⁰. Selon ce dernier, il est impératif de « placer la personne au centre de tous les dispositifs »⁴¹¹, marquant ainsi le retour vers le sujet, la personne, et la mise en place de mécanismes de reconnaissance. Le terme d'« empowerment » peut se traduire en français, au regard de son histoire⁴¹², comme « émancipation ». Pour Isabelle Astier, il traduirait « la volonté d'ouvrir la voie aux individus usagers de l'intervention sociale vers la prise de pouvoir sur leur destinée collective et individuelle »⁴¹³. Toujours selon le Conseil Supérieur du travail social, l'idée d'empowerment permet de « s'inscrire en rupture avec des logiques de réponses institutionnelles où le problème de la personne finit par être la personne à problème ou *comme* problème, indépendamment des conditions dans lesquelles elle se trouve, et interroge le pouvoir d'expertise même du travailleur social qui met en œuvre ces réponses »⁴¹⁴. En conséquence, l'intervention sociale aujourd'hui devrait d'articuler « participation, compétences, estime de soi et conscience critique »⁴¹⁵. D'une certaine manière, cette rhétorique traduit aussi une volonté d'enrôler les subjectivités à travers de nouvelles technologies de gouvernement dans lesquelles la personne est mise au centre, impliquant également une interpellation forte de la responsabilité individuelle, et ce, à la fois dans la genèse de l'échec, de la difficulté, que dans la résolution de cette dernière.

L'enjeu pour les institutions, et par conséquent pour ces nouveaux intervenants du social auxquels appartiennent les acteurs de la Réussite éducative, consiste donc aujourd'hui à outiller, doter, les individus de compétences nouvelles pour faire face à leurs problématiques et à la souffrance sociale. L'objectif intrinsèque est de rendre les individus capables d'être les

⁴¹⁰ Conseil Supérieur de travail social, 1998, *op. cit.*, p. 8.

⁴¹¹ *Ibidem*.

⁴¹² Ottavio Marzocca (dir.), *Lexique de biopolitique : les pouvoirs sur la vie*, trad. Pascale Janot, Toulouse, Érès, 2009, 431 p.

⁴¹³ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 93.

⁴¹⁴ Conseil Supérieur de travail social, 1998, *op. cit.*, p. 8.

⁴¹⁵ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 94.

acteurs de leur propre changement. Pour Alain Ehrenberg⁴¹⁶, qui a analysé des dispositifs de clinique psychosociale, les pratiques observées visent la capacitation des usagers à se prendre en charge eux-mêmes, à lutter contre la passivité, la dépendance, la culpabilité, la souffrance, etc. Mais pour rendre les individus capables d'agir sur eux-mêmes et leurs propres trajectoires, l'intervention doit passer dans un premier temps par une démarche de reconnaissance des difficultés, de la souffrance sociale des individus. En d'autres termes, le *travail sur soi* aujourd'hui promu dans nombre de dispositifs sociaux nécessite en premier lieu le *souci de soi*.

I/ 1. L'influence du discours de tiers acteurs sur les subjectivités individuelles

I/ 1.1. Le discours des tiers acteurs comme levier dans la mise en sens des fragilités et la production du discours biographique

Il s'agit ici de mettre en évidence la manière dont les parents se saisissent du discours de tiers acteurs, professionnels ou non, dans la constitution du récit biographique et le placement de sa situation individuelle dans le monde social. Il ne s'agit donc plus ici de voir les grilles de lecture des fragilités développées par les parents, mais de s'interroger sur l'effet des discours et des interventions dans la construction du sens biographique. Bien évidemment ce qui ressort ici c'est ce que retiennent et mobilisent les parents dans les discours de tiers acteurs, apparaissant, par conséquent, significatifs.

Ce que l'on constate en premier lieu, c'est le poids des discours des acteurs et des intervenants de la Réussite éducative sur les capacités réflexives des parents. Le regard extérieur est investi dans un processus de relativisation de sa situation, ou celle de son enfant, par rapport aux autres. Dit autrement, les discours des professionnels permettent une mise en perspective de sa situation individuelle par rapport à la norme sociale. Il s'agit alors de resituer sa biographie individuelle dans le système.

Si la majeure partie des interventions vise directement l'enfant, qu'il s'agisse d'un soutien scolaire ou psychologique, la présence d'une personne au domicile est aussi l'occasion pour les parents, et plus précisément les mères, d'échanger, de discuter de leur enfant, du travail scolaire, de leurs préoccupations éducatives, ou encore de leur situation familiale, sociale...

⁴¹⁶ Alain Ehrenberg, *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 2010, p. 323-327.

Si pour les intervenants, il s'agit de créer une relation, de soutenir le parent dans sa pratique éducative, de tenter de faire évoluer les représentations et les comportements, pour le parent, cela permet aussi d'avoir une vision extérieure de sa situation.

« Qu'est ce qu'elle m'a raconté ?... Ah oui, il y a d'autres élèves, ils ne sont pas intéressés, ils ne sont pas motivés, et toutes les 5 mn c'est « non je ne veux pas », « je vais aux toilettes », mais elle me dit « Miloud il reste là jusqu'à ce que je m'en aille ». Et elle m'a dit aussi que mon fils quand il avait compris quelque chose, il le fait vite, vite et avec un grand sourire, mais dès qu'il n'arrive pas quelque chose, il lâche tout, il baisse les bras. Au début c'était difficile et il commence à comprendre elle m'a dit ». Ca fait plaisir, je l'apprécie beaucoup, donc ça fait plaisir, au contraire. » [E7F – Mère, en couple]

L'extériorité de l'intervenant permet à cette mère d'avoir des éléments de comparaison par rapport à d'autres enfants, l'aidant à mieux se situer dans l'espace social. S'observe également dans le discours de l'intervenante une démarche de réassurance du parent par rapport aux capacités de son fils, voire de valorisation de l'enfant, mais également une identification de ses forces et faiblesses. En d'autres termes, le discours de l'intervenant peut être un levier dans la lecture des difficultés. La mère se construit un discours, une rhétorique à partir des propos de l'intervenante, pour donner un sens aux difficultés de son fils et les situer par rapport aux autres, à la « normalité ». D'une certaine manière, l'intervention menée par les intervenants de Réussite éducative participe à la construction de compétences « évaluatives » liées aux potentiels des individus, compétences devenues nécessaires dans une société favorisant le gouvernement de soi, mais également la gestion prévisionnelle de sa trajectoire, de son capital économique, social et cognitif.

Mais si cette mère mobilise de cette manière le discours de l'intervenante, c'est aussi parce qu'il trouve écho dans son projet éducatif et participe à légitimer sa posture qui est de voir son fils poursuivre en filière générale.

« On en a parlé, et elle, elle m'a dit que M. (son fils) il a fait des progrès, même avec elle, elle m'a dit « il a fait des progrès, il n'y a pas de problème pour qu'il passe, je suis d'accord avec toi Mme ». Elle est d'accord avec moi de toute façon. De toute façon elle je lui dis tout, j'aime bien parler avec elle. Et si elle voit que M. il n'a pas la capacité de continuer une 3ème normale, générale, là je cherche le collège, je téléphone tout de suite. Mais comme elle m'a dit, elle, la psy et même la prof principale qu'il est intelligent, qu'il a les capacités, alors dans ce cas je ne suis pas d'accord avec eux. » [E7F – Mère, en couple]

À travers une diversité de discussions au sein de leurs réseaux sociaux, qu'il s'agisse du voisinage, des intervenants de Réussite éducative ou encore des travailleurs sociaux, les individus construisent des schémas explicatifs propres de leur situation, de leurs problématiques. Ainsi, cette mère croise différents points de vue, jugés légitimes, quant aux

capacités et au niveau scolaire de son fils, pour justifier sa volonté de le voir entrer en filière générale. Et le discours de l'intervenant de Réussite éducative est notamment largement valorisé. S'observe alors un véritable travail de construction biographique, où les difficultés de l'enfant sont remises en sens et où s'élaborent des stratégies scolaires particulières, caractérisées ici par la valorisation de la filière générale. À partir de différents discours, de différents points de vue professionnels, la mère se construit son propre discours biographique et légitime sa stratégie scolaire.

D'une certaine manière cela montre une forme d'instrumentalisation des discours de tiers acteurs à des fins stratégiques. En effet, l'intériorisation des normes implicitement diffusées à travers les discours de professionnels, mise en avant dans l'approche foucauldienne des technologies de gouvernement de soi et de redressement des corps, des conduites individuelles, peut aussi faire l'objet de résistance, de détournement par les individus, aspect peu évoqué dans l'analyse développée par Foucault. Car comme on le voit ici le discours des tiers acteurs peut être mobilisé stratégiquement pour venir étayer, confirmer, ses représentations, sa vision du monde, et plus largement ses comportements sociaux.

D'autre part, nous pouvons souligner que le discours de l'intervenante de Réussite éducative semble avoir une influence importante pour ce parent, apparaissant comme un tiers acteur significatif. Nous pouvons supposer que la proximité et l'inter-personnalité de la relation créée entre l'intervenant et la famille, enfant comme parent, permet une légitimation forte de ces professionnels aux yeux des parents. Cette relation « privilégiée » apparaît comme un levier pertinent pour modifier les subjectivités et les pratiques individuelles, notamment parce qu'elle agit de l'intérieur, dans la sphère privée. Ce facteur peut expliquer l'efficacité de ce type de dispositifs. Le fait que la Réussite éducative propose un service personnalisé et basé sur une proximité importante aux bénéficiaires, semble favoriser son efficacité. Dans cette perspective, nous pouvons supposer que les discours de ces intervenants sont dotés d'une plus grande normativité que ceux tenus par les professionnels agissant dans des dispositifs sociaux plus classiques qui ne se présentent pas comme des services « à la carte » et malléables. Les dispositifs tels que celui de la Réussite éducative, par leur adaptabilité, leur flexibilité et leur proximité, ne sont donc pas exempts de normativité, apparaissant, au contraire, comme davantage normatifs que ceux de l'action sociale administrative classique. Si les nouvelles formes d'intervention sociale, qui témoignent d'une individualisation croissante des prises en charge et, pour certaines, d'une extension du modèle de l'urgence sociale, de l'approche humanitaire, ont été constituées dans une perspective critique de l'action sociale administrative traditionnelle, ces deux modèles restent sous-tendus par une tentative de

transformation, de normalisation, des comportements individuels. Mais les modalités d'intervention déployées pour y parvenir prennent simplement des formes différentes, les unes étant plutôt adossées à un mode de gouvernement par le social, les autres de gouvernement de soi.

Cependant, si certains parents mobilisent le discours des intervenants à des fins « stratégiques », pour beaucoup le regard extérieur apporté est surtout un moyen de se situer, de prendre du recul par rapport à leur situation.

« [Et ça vous a apporté quoi la Réussite Éducative, d'avoir quelqu'un qui vienne à domicile... ?] *Et bien ça m'a fait du bien parce que je me suis quand même rendu compte que je n'étais pas toute seule, et que je me posais pas mal de questions, parce que c'est vrai qu'on est un peu désemparé. Parce que bon on est que toutes les deux alors c'est vrai que j'ai plein de questions qui me sont arrivées et je ne trouvais pas de réponse. Mais là ça va mieux. (...)* [Et ça change beaucoup par rapport à l'étudiante que vous aviez ?] *C'est quand même différent, parce que c'est vrai qu'avec J. (intervenante Prism) il y a des fois où on a discuté, fait une petite mise au point. Donc pour ça c'est vrai qu'elle encadre bien la famille. [Et c'était des discussions sur... ?] Sur le travail qu'il faisait, sur comment N. (son fils) était, comment elle le voyait, elle le percevait en fait.* » [E4F – Mère, monoparentale]

Dans cet extrait d'entretien apparaît clairement le processus de relativité et de réflexivité engendré par les discussions entre le parent et l'intervenant. Elles permettent en effet de relativiser la spécificité de sa situation, dans le sens où les questionnements individuels sont replacés dans un ensemble plus large, des questionnements partagés et légitimes pour tous les parents. Cela participe pour cette mère à sortir de son isolement social. Mais ce dernier ne s'apparente pas en réalité à l'absence de relations sociales. En effet, malgré sa situation monoparentale, cette mère entretient des relations de voisinage, amicales et de travail. Ce qu'elle souligne ici c'est ce qu'elle attend de l'intervention du dispositif une forme d'accréditation, de confortation, de sa pratique éducative venant d'un acteur jugé légitime par l'ordre normatif éducatif.

Comme d'autres parents l'ont aussi mentionné, les échanges et le regard extérieur qu'autorisent l'intervention permettent au parent de dire quelque chose de ses difficultés éducatives, de ses préoccupations, interrogations ou hésitations. L'enjeu n'est pas seulement de se livrer, de parler. Se joue aussi la construction du discours biographique qu'induisent ces échanges verbaux, permettant de mettre en mots, et donc en sens, ses difficultés, et par conséquent le développement de ses capacités réflexives. En d'autres termes, le regard extérieur de professionnels, notamment considérés comme légitimes sur les questions

éducatives, permet aux parents de s'engager dans une autoréflexion, une forme d'introspection sur leurs pratiques éducatives.

*« Quand A. (coordinateur) et D. (intervenant scolaire et psy) me parlent des difficultés qu'ils rencontrent avec T. (son fils), dans le cadre de l'apprentissage, du coup **moi ça me permet aussi de voir comment je fonctionne**, parce que des fois ça barde..., il y a des fois c'est 3 heures de discussion avant de commencer quelque chose. Moi j'en ai marre, ça ma fatigue, je perds mon temps moi après, il n'y a rien qui avance. » [E10F – Mère, monoparentale]*

Mais c'est également la mise en perspective de ses questionnements par rapport aux autres parents qui est en jeu. D'une certaine manière nous observons un processus de dédramatisation des problématiques rencontrées, comme étant celles de tous parents, et non comme spécifiques à sa situation individuelle.

« Quand ils me disaient « mais non, mais ça c'est normal à l'adolescence », je me disais « ah bon, je suis comme toutes les familles ». Voilà, c'était par exemple « ah mais elle vous a fait tel coup, mais qui ne l'a pas fait à ses parents ! ». » [E20F – Mère, monoparentale]

C'est en ce sens que l'on peut dire que l'intervention déployée permet aux individus de situer leur biographie individuelle dans le système social global. Cela montre que si l'accompagnement est élaboré à partir d'une approche individualisée, personnalisée, il ne vise pas nécessairement une lecture singulière, particularisée des problématiques de l'individu. Plutôt que de ramener l'analyse des difficultés au cas particulier, l'intervention peut même conduire à les réinscrire dans le monde social. Cela vient nuancer la lecture que l'on peut avoir de l'individualisation des politiques sociales, dans le sens où si ce processus définit bien la manière d'appréhender les problématiques des individus, il n'est pas forcément un levier dans la résolution de ces dernières. Cela peut parfois permettre de faire sortir les individus d'une lecture essentialiste des difficultés, comme c'est le cas pour certaines des mères rencontrées dans le cadre de cette recherche insistant au départ sur des caractéristiques psychiques et physiques propres à l'enfant dans l'analyse des fragilités, pouvant conduire à une attitude fataliste.

D'autre part, nous le verrons, un des enjeux de l'accompagnement est de travailler sur l'estime de soi et la confiance en soi, afin de favoriser la mobilisation des ressources personnelles des parents pour faire face aux problématiques. Pour Ulrich Beck, l'individualisation des situations, des trajectoires de vie conduit à un processus dans lequel

« les parcours biographiques deviennent autoréflexifs »⁴¹⁷, dans le sens où ce qui pouvait être envisagé comme le produit de déterminations sociales devient objet de choix et d'élaborations personnels. En d'autres termes, l'individu doit « assumer » les conséquences de ses propres décisions, mais également celles qu'il n'a pas prises et qui sont le fruit de déterminations sociales. En conséquence, ces dernières doivent être envisagées comme des « variables contextuelles » qui interviennent dans la vie des individus, mais dont on peut minimiser les effets, voire les évacuer de sa propre existence « à force d'inventivité, de mesures appliquées à notre propre rayon d'action, en fonction des « différenciations internes » dans les possibilités de contacts et d'activités »⁴¹⁸. Cela signifie en quelque sorte un renversement du rapport entre le soi et la société, puisque l'individu doit développer une représentation du monde qui soit centrée sur *soi*. C'est en cela que l'on peut parler d'une individualisation des risques, où les contradictions de la société et des institutions doivent être gérées sur le plan de sa biographie individuelle. Ces nouvelles formes de risques personnels mobilisent largement les subjectivités individuelles et font apparaître de nouveaux impératifs de travail sur soi, de planification et d'organisation de sa propre existence.

De manière récurrente, les individus tentent de donner un sens à leur trajectoire, leur biographie individuelle, à partir d'une mise en miroir de leurs propres expériences avec celles vécues par autrui. Si les discours des professionnels sont intégrés et remobilisés par les individus dans l'exercice biographique, ils ne sont pas les seuls à faire sens. Les discussions avec d'autres parents sont aussi, pour certains, l'occasion de partager et d'échanger sur leurs expériences éducatives, leurs difficultés. La confrontation de ses propres expériences avec celles d'autrui permet également de se situer dans le monde social.

« Des fois je parlais avec des mamans parce que ce sont des mamans que je connais, et puis des fois quand je les vois je leur dis « qu'est ce qu'il a grandi ton fils », on parle comme ça, et puis alors je lui dis « alors ça va, ça se passe bien », et des fois elles me font « ohhh pfff, je comprends, et là tu sais il a laissé tombé son CFA, il ne fait que sortir, et ça rentre à 22h » etc., enfin elles sont comme moi, donc je me dis.... Et puis je lui dis « mais tu sais moi aussi avec A., tu sais... Tu n'es pas la seule, ma pauvre... », voilà. Parce que je les connais, et après j'en rencontre une autre et elle me dit la même chose sur sa fille. Il y a une, une fois, elle m'a dit, sa fille a 16 ans, « ma fille elle est partie, elle vit avec quelqu'un maintenant... », moi quand j'entends ça je me dis oulala... J'espère qu'avec A. ça n'arrivera pas. Mais c'est vrai ça fait peur. (...) Donc voilà je lui en ai parlé, mais elle l'a bien pris, elle m'a dit « non mais maman je te jure, pour l'instant ça ne m'intéresse pas... ». » [E19F – Mère, monoparentale]

⁴¹⁷ Ulrich Beck, 2001, *op. cit.*, p. 290.

⁴¹⁸ *Ibidem*, p. 291.

À travers ce verbatim, on voit bien comment ces échanges verbaux permettent à cette mère de se rassurer, mais également de modifier ses pratiques éducatives dans un processus d'anticipation. Le partage d'expériences a conduit cette mère à adopter une posture préventive, dans le sens où la prise de conscience des risques liés à l'adolescence l'a incitée à engager une discussion avec sa fille sur les relations amoureuses et la sexualité. Ces discussions sont donc introduites dans le récit comme faisant sens, puisqu'elles viennent expliquer les problématiques rencontrées comme étant « normales », du moins « classiques », mais également justifier l'adoption d'un certain comportement parental.

Les discours de tiers acteurs, qu'il s'agisse de professionnels ou de « profanes », sont des leviers importants dans la construction du sens biographique et participent à l'élaboration de sa propre « expertise » quant à l'analyse et la perception des difficultés rencontrées. Des mises en sens particulières de son histoire sont construites à travers la mobilisation des réseaux sociaux des individus. Et il semble que l'expérience de la Réussite éducative, par la relation privilégiée, personnalisée, créée entre le parent et l'intervenant, joue un rôle important dans ce processus.

À côté de la mise en perspective de la situation individuelle par rapport au monde social, les discours des tiers acteurs, et notamment ceux de la Réussite éducative, peuvent aussi conduire à l'élaboration de corrélations entre différents événements ou facteurs, participant, là aussi, à la construction du sens biographique, à travers une mise en cohérence des expériences et des épreuves sociales vécues. Le mécanisme consiste ici à faire intérioriser aux parents, de manière plus ou moins implicite, des liens de cause à effet entre différents événements ou caractéristiques personnelles et les problématiques rencontrées. Il s'agit alors de travailler sur et à partir des subjectivités individuelles, afin d'influer ou d'impacter sur les schèmes explicatifs développés par les parents. Ceci est un élément qui vient d'ailleurs bien caractériser la spécificité des rapports de pouvoir établis dans ce type de dispositif entre l'intervenant et le bénéficiaire.

« Bon elle faisait de l'orthophonie, elle était très bien suivie, ils lui ont trouvé un déficit en attention très important. Alors J. (intervenant psy RE) m'a dit « oui, mais il se peut aussi que tous les problèmes qu'elle a traversés ont accentué ce déficit en attention », parce qu'il voulait la mettre sous Ritaline. Alors on a fait les derniers mois un essai de traitement, ça allait un peu mieux au niveau de la concentration. » [E20F – Mère, monoparentale]

A travers une autre citation de cette même mère de famille, nous avons pu voir dans le chapitre précédent comment le déficit d'attention dont souffre cet enfant, en lien avec sa forte

dyslexie, expliquait en partie, pour la mère, les difficultés scolaires et de socialisation (mauvaises fréquentations) rencontrées par sa fille, mettant également en cause la difficulté de l'institution scolaire à s'adapter à ses difficultés. Or, le discours tenu par l'intervenant psychologue tente de déconstruire ce premier schème explicatif en inversant le processus corrélatif. Ainsi, le handicap « physio-psychologique » de l'enfant ne doit pas être uniquement conçu comme un facteur de vulnérabilité, un déterminant dans l'apparition des autres problématiques individuelles. Ce sont au contraire les choix et les expériences personnelles de l'enfant (choix des pairs, stratégie scolaire...) qui sont mis en avant comme des facteurs potentiellement aggravants du handicap. Il est intéressant de voir comment la difficile prise en charge du handicap par l'institution n'est pas ici mentionnée, les causes des difficultés sont à rechercher dans l'individu lui-même. Pourtant la lecture des fragilités avancée par la mère mettait davantage en cause l'inertie de l'école face aux problématiques de sa fille, ainsi que sa difficulté éducative et parentale pour faire face à la situation, en lien avec le fait qu'elle est une « mère isolée ». Or l'intervention des professionnels du dispositif, dans le cadre de leur accompagnement, tente de déplacer son interprétation liée à des conditions de vie (monoparentalité) et des défaillances institutionnelles, vers l'histoire et la personnalité de l'individu.

D'autres exemples illustrent bien ce mécanisme. En effet, pour une autre mère, qui avait largement mis en avant la responsabilité de l'institution scolaire, et notamment d'un enseignant considéré comme le facteur « déclencheur » dans la lecture des fragilités, insistant sur son incapacité à prendre en charge les problèmes psychiques de son enfant, nous observons là aussi une tentative des professionnels de la Réussite éducative de recentrer l'analyse des difficultés sur elle-même, sur sa propre problématique.

« [Et la psychologue, est-ce qu'elle vous a donné des petits conseils sur comment réagir justement à son malaise, son mal-être... ?] *C'est simple, ce qui ressortait c'est que c'était moi qui étais mal. Il lui raconte sûrement pas mal de choses par rapport à moi, donc voilà. Et puis après elle a un peu brisé aussi le deuil de son père, ils regardaient les photos, enfin elle l'a aidé à passer ce cap là, en parler, dessiner, etc. Donc il y avait ce travail de deuil à faire aussi. Et puis moi j'étais bloquée, ça ne passait pas de là (elle montre son cou), ça ne sortait pas. Mais moi c'est vrai que je n'étais pas prête du tout, parce que j'avais la possibilité d'aller voir quelqu'un, d'en parler, mais non... Moi me retrouver devant quelqu'un, lui raconter, tout ça.... Non. Je pouvais le faire autrement avec le temps. Et donc voilà, moi je ne pouvais plus lui apporter d'aide par rapport à ça. A ce moment-là on va dire que moi-même j'en avais besoin, donc ce n'était pas possible. Là il fallait que déjà moi je me retrouve et donc lui il était encore plus perdu que moi donc du coup on partageait tous les deux, donc c'était le cas, mais moi après j'avais quelqu'un qui s'occupait de S. donc moi je pouvais me concentrer sur moi.* » [E14F – Mère, monoparentale]

Le discours de l'intervenante initie donc un déplacement de la problématisation vers l'histoire et la personnalité de la mère, en pointant sa difficulté à « faire le deuil » de son mari et les incidences sur sa pratique et ses compétences éducatives. L'enjeu est alors de faire prendre conscience à la mère de son incapacité à soutenir son fils au regard de sa propre difficulté, de l'importance de reconnaître ses propres limites et de trouver, par conséquent, des relais adaptés. En d'autres termes, la relation personnalisée entre le professionnel, doté d'une compétence, ici de psychologue, et l'usager, ici la mère, porteuse d'un problème qu'elle ne peut résoudre elle-même (c'est le point d'entrée dans le dispositif), vise à lui faire prendre conscience de l'importance de reconnaître et de traiter ses propres difficultés individuelles. Dans ce schéma, c'est la résolution de ses problématiques personnelles en tant qu'individu qui lui permettra de retrouver pleinement sa capacité de parent, si l'on peut dire, du moins d'un point de vue psychique. C'est ce que Goffman appelle le *schéma de réparation*, qu'il ne faut pas entendre d'une manière réductrice ou péjorative⁴¹⁹. Il signifie qu'il s'agit de remédier à un dysfonctionnement, de tenter de combler un manque, en mettant en œuvre une relation de type technico-psychologique dont on pourrait montrer qu'elle représente un déplacement de la relation clinique (cela rejoint le rôle joué par le *case work* dans l'histoire du travail social). Là aussi c'est la remise en sens de ses propres difficultés, de sa biographie individuelle, qui est élaborée à partir des discours des professionnels et issue d'une relation personnalisée qui vise la réhabilitation de l'individu, voire ici de son rôle de parent. Ainsi, le professionnel, le « spécialiste », qui prend en charge la personne établit un diagnostic et construit avec elle une « biographie officiellement acceptable »⁴²⁰. Ce type d'analyse a été largement mis en avant à travers l'étude des usagers des services d'action sociale ou encore dans des travaux de sociologie de la santé.

L'exemple précédent montre bien comment les discussions entre la mère et les acteurs de la Réussite éducative ont conduit à lui faire intérioriser le poids de ses propres difficultés sur la gestion du mal-être de son fils. En d'autres termes, l'intervention favorise un travail sur les subjectivités individuelles, sur les compétences réflexives des individus, comme le montre également cet autre extrait d'entretien :

« Et puis c'est vrai que comme la psychologue elle m'a dit, entre ma mère et moi il y a une rivalité, mais je ne sais pas pourquoi. Parce que ce que je dis et que je ne comprends pas non plus, c'est que ma mère elle a vécu ça aussi pendant 17 ans, mon père il l'a tapée pendant 17 ans. Et moi je me fais taper dessus pendant 6 ans et demi, on aurait dû être

⁴¹⁹ Erving Goffman, *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, trad. Claude Lainé et Liliane Lainé, Paris, Éditions de Minuit, 1968, 447 p., (« Le Sens commun »).

⁴²⁰ Serge Paugam, 2002, *op. cit.*, p. 27.

complices on aurait dû s'entendre et tout, et ce n'est pas ça du tout. » [E1F - Mère, en cours de séparation]

Là encore, le discours de l'intervenant psychologue, tente d'amener la personne vers un auto-questionnement, d'initier un travail introspectif, afin de lui permettre de se resituer comme individu, et pas seulement comme parent. Il s'agit aussi de réintégrer son histoire et son individualité dans la démarche de problématisation et dans la construction du sens biographique. Il s'agit alors de favoriser un travail sur soi réflexif à partir des ressources individuelles, comme l'explique cette intervenante psychologue qui a suivi cette mère :

« Donc moi, si tu veux, mon postulat il est là, comment essayer de faire en sorte que la personne essaie de revenir vers elle-même, revienne vers sa propre réflexion, dans la mesure où elle le peut bien sûr. Il y a des situations où tu sens bien que niveau élaboration, ça va être compliqué et que tu sens bien qu'il va falloir être beaucoup plus dans la directivité, beaucoup plus dans le truc « vous savez, essayez ça... ». Enfin tu fais vraiment par rapport aux ressources de chacun, donc c'est vraiment à adapter en fonction de ce que tu as. » [Psychologue intervenant RE]

Bien évidemment, tous les individus ne sont pas également dotés en la matière, ce qui implique pour les professionnels d'adapter leur mode d'intervention selon le type de public.

Ce que nous observons c'est comment ces professionnels tentent de conduire les individus à engager un travail sur eux-mêmes, en mettant la personne au centre. Les causes des échecs, des difficultés, se situent « dans la famille, les conditions de vie, la société en général, et surtout dans l'histoire et dans la personnalité des individus »⁴²¹. Dit autrement, les enjeux collectifs deviennent des épreuves individuelles. Comme l'explique François Dubet, à travers l'étude des activités professionnelles de travail sur autrui, et notamment dans le champ scolaire, « L'épreuve de l'individu ne renvoie directement ni aux inégalités sociales, ni aux mécanismes scolaires, ni aux éventuels « dons » des élèves, mais à une série de « blocages psychologiques » dont la cause appartient aux individus. La cause de l'échec est dans l'élève et dans sa famille, qui ont toutes les chances de devenir des cas, qui doivent se prendre en charge, se soigner, s'assumer... »⁴²². Les caractéristiques des individus et de leur histoire sont réintégrées, à travers les discours et les accompagnements des professionnels, dans la lecture des fragilités et la biographie produite par les individus.

⁴²¹ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 358.

⁴²² *Ibidem*, p. 357.

Toutefois, nous l'avons vu, certains individus tentent de résister à cette manière de concevoir les difficultés, à travers des stratégies d'instrumentalisation des discours des professionnels afin de conforter, voire de renforcer, leurs pratiques éducatives et leurs représentations, limitant de fait l'engagement de ces derniers dans une démarche de travail sur soi. De la même manière, si la lecture des fragilités apparaît trop centrée sur les caractéristiques individuelles de l'enfant ou encore sur des événements biographiques, par exemple familiaux, les discours des professionnels pourront chercher à « décentrer » l'analyse des problématiques de l'individu afin de lui redonner un sens par rapport à la norme sociale. Dans d'autre cas, comme nous venons de le voir, il peut s'agir de favoriser le questionnement réflexif, la remise en question individuelle, de soi. En d'autres termes, selon la lecture des fragilités élaborée par l'individu, l'intervention cherchera à mobiliser des leviers différenciés dans le processus de mise en sens et en discours des problématiques. Mais dans tous les cas, il s'agit de permettre à l'individu de s'ouvrir à d'autres schèmes explicatifs, d'intégrer d'autres facteurs dans l'analyse des fragilités, qu'ils soient individuels ou sociaux, les incitant ainsi à s'engager dans un travail réflexif. En cela, l'intervention développée dans le cadre de la Réussite éducative, et plus particulièrement des accompagnements personnalisés auprès des parents, se fait à *partir et sur* les subjectivités individuelles.

I/ 1.2. Un processus d'appropriation de la demande influencé par les discours d'autrui

Afin de poursuivre notre réflexion sur l'impact des discours de tiers acteurs sur les subjectivités individuelles et la construction du récit biographique, nous souhaitons évoquer ici le processus d'appropriation de la demande observé dans un certain nombre d'entretiens auprès de parents.

Un des exemples les plus marquants concerne la connexion établie entre santé psychique et scolarité comme faisant sens dans le parcours biographique. Si certains parents, nous l'avons vu, explicitent dans leur récit cette relation d'interdépendance comme émanant *a priori* de leur propre réflexion, nous supposons qu'elle est en partie le fruit des discours des professionnels qui conduisent à une intériorisation plus ou moins forte de cette conception des fragilités. En effet, cela passe par un travail de ré-explication, de reformulation, auprès des parents, comme le montre bien cette citation d'un des coordinateurs :

« Moi je me suis aperçu qu'il y a plein de familles qui étaient complètement larguées par rapport à ce qu'on leur avait proposé, qu'ils ne comprenaient rien. Enfin on avait plein de familles qui ne comprenaient pas, qui étaient paniquées à l'idée de penser au soin, au

CMPP, des choses comme ça, qui disaient « mais un suivi psy, mais mon fils n'est pas fou », enfin voilà qui ne comprenaient pas, qui ne faisaient pas le lien entre le scolaire, le fait qu'il a besoin de soutien, le fait qu'il y a besoin aussi de soin... Enfin ils le vivaient comme une espèce de truc pour eux où on leur rajoute des injonctions dessus, à eux et à leurs enfants, mais ils ne voyaient pas le bénéfice qu'il pouvait y avoir ultérieurement, parce que ça n'avait pas forcément été bien expliqué. » [Coordinateur RE 2]

L'enjeu n'est donc pas seulement de faire accepter le besoin de soin, mais également de faire en sorte que les parents identifient les liens avec diverses sphères de la vie de l'enfant, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans la famille. Il s'agit alors pour l'intervenant de faire en sorte que le bénéficiaire perçoive « le bénéfice » de l'intervention et s'en empare afin que le suivi ne soit pas vécu comme une « injonction » de l'extérieur. En d'autres termes, la démarche consiste à modifier les conceptions, les représentations des individus, de l'intérieur, afin qu'ils modifient leurs pratiques, leur comportement, et ce, à partir d'eux-mêmes. Cela participe d'une forme de brouillage entre ce qui relève du consentement de l'individu et de la contrainte, de la coercition, sous-tendue par le dispositif. En effet, en essayant de faire que la demande émane directement du bénéficiaire en gommant les inflexions, les influences, engendrées par les discours professionnels sur cette dernière, les individus ont le sentiment que l'intervention correspond à une réponse à leurs besoins exprimés, et ne vivent ainsi pas l'accompagnement comme quelque chose d'imposé de l'extérieur. Mais il n'empêche que se joue tout de même ici un rapport de pouvoir entre les deux parties, puisque le dispositif cherche bien à modifier les représentations et les pratiques parentales. Et cela passe par un travail sur les subjectivités individuelles.

Il peut en résulter une forte appropriation par le parent de la lecture des fragilités opérée par un professionnel. Prenons l'exemple de ce père, qui vit une séparation difficile avec sa femme, qui a la garde des enfants, et dont l'une des filles a été repérée par l'école élémentaire comme étant en difficulté scolaire et psychologique, notamment suite à la « rupture » parentale. Durant l'entretien, il expose dans un premier temps son entrée dans le dispositif comme résultant de sa propre demande :

« [Si je comprends bien c'est votre sœur qui vous a mis en contact avec Mr. X ?] Oui, voilà... Enfin, non, en fait ce n'est pas pour les papiers qu'elle m'a fait rentrer, c'est pour suivre les petites psychologiquement, parce que les petites... M. encore ça va, elle a 5 ans..., mais O. elle a 10 ans et elle comprend mieux. Et elle ne peut pas suivre à l'école et avoir la tête dans les cahiers, et puis suivre le truc à la maison. (...) Parce que je compte donc mettre O., mais après il y aura M., et puis ensuite il y aura la petite, mais enfin quand elle aura grandi. Mais il faut les faire suivre, parce que sinon elles n'y arriveront pas à l'école. » [E17F – Père, monoparentale]

Puis, un peu plus loin dans l'entretien, suite à une reformulation, il revient sur l'émergence de la demande initiale en réintégrant le directeur de l'école dans le jeu :

« [Mais c'est vous qui avez demandé à ce qu'elle soit suivie ?] *Non, c'est le directeur de l'école qui m'en a parlé, parce qu'il m'a dit que ça lui ferait beaucoup de bien, parce qu'elle a confiance en sa maîtresse et elle en parle à sa maîtresse, donc ça veut dire que ça la travaille. Donc le directeur m'a convoqué et m'a demandé si je voulais bien. Et bien sûr, pour la petite, pour la faire avancer, bien sûr que je veux.* » [E17F – Père, monoparentale]

Le besoin d'un suivi psychologique, repéré par l'école, est largement intériorisé par le père, du moins dans le discours. L'accompagnement est légitimé et expliqué par l'incidence des bouleversements familiaux sur le bien-être de l'enfant, nécessaire à la réussite scolaire.

Ce que l'on observe ici, en dehors du lien entre santé psychique et scolarité, c'est le processus d'appropriation de la demande, qui se traduit par un jeu discursif qui consiste à narrer son histoire en réintégrant le « je » dans la démarche qui a conduit à la prise en charge, ici psychologique. D'autres exemples illustrent bien ce procédé, comme cette mère qui nous explique au tout début de l'entretien comment le suivi psychologique s'est mis en place :

« [Alors comment ça s'est passé au départ pour vous, comment vous avez connu Prism ?] *En fait moi j'étais dans un foyer avec mon fils, et mon éducatrice du foyer m'en a parlé, parce que moi j'avais besoin d'une aide... En fait, comme je suis venue ici en France, je n'avais pas de papiers, donc j'avais la difficulté du transport, du bus pour emmener le petit à l'école et tout ça, je n'avais pas de sous, donc voilà. Et mon éducatrice m'a dit qu'elle avait trouvé une association qui peut m'aider pour le transport... Bon en fait j'ai demandé aussi s'il y avait des personnes comme des psychologues, parce que j'avais besoin de ça aussi, et comme j'ai vécu des violences, et que le papa de mon fils..., et puis mon fils aussi a vu certaines violences et tout... Donc je l'ai dit à mon éducatrice de demander à Prism s'ils peuvent m'accueillir, moi et mon fils, pour parler, pour... Et puis moi, comme je n'ai pas de famille ici, je n'ai personne, pas de famille pour aller se poser, pour parler un peu, pour faire sortir certaines choses de la tête, etc.* » [E11F – Mère, monoparentale]

Puis, plus tard dans l'entretien, la version apparaît différente :

« [Alors en fait Prism au départ c'était pour le transport et c'est vous qui avez demandé pour voir un psychologue... ?] *Oui, en fait c'est l'éducatrice qui a appelé pour le transport tout ça, et puis après Mme D. (coordinatrice RE) a dit à mon éducatrice qu'il y avait aussi des psychologues si jamais... En fait dès que Mme D. a connu mon histoire..., enfin elle était au courant déjà, mais elle a proposé ça à l'éducatrice, et l'éducatrice m'avait demandé et j'ai dit « oui, je veux bien rencontrer un psychologue », et donc après j'ai pu prendre rendez-vous avec S. (intervenant psychologue Prism)* » [E11F – Mère, monoparentale]

Là encore, on voit bien comment le suivi psychologique est réintroduit dans l'histoire de la personne, comme quelque chose de choisi, de voulu, mais également qui a du sens au regard

de sa trajectoire biographique. Dans l'exemple pris ici, les violences familiales subies viennent légitimer, de part et d'autre, l'accès à un psychologue. La mère insiste aussi sur le fait qu'elle est isolée de sa famille. La dimension psychologique est prise sous l'angle du « pouvoir parler » pour venir suppléer, combler, l'isolement social de l'individu. Le sens de l'intervention n'est pas seulement analysé en rapport avec sa souffrance psychique, mais également sa souffrance « sociale ». L'intervention du psychologue est là aussi présentée comme une demande personnelle, émanant de soi.

D'une certaine manière, on a le sentiment qu'en réalité l'entrée dans le dispositif, qui se fait le plus souvent par un intermédiaire, a permis à ces individus de révéler leur demande, ou plutôt d'autoriser sa formulation. L'accompagnement personnalisé proposé, soit une relation de face-à-face avec un professionnel et une démarche qui consiste à s'adapter aux besoins des bénéficiaires, résonne comme une reconnaissance de leurs difficultés, de leur souffrance. Ils sont même encouragés à les exprimer, à les analyser afin d'identifier eux-mêmes leurs besoins. Cela passe notamment par un exercice biographique, comme l'exprime très bien cette intervenante psychologue :

« C'est-à-dire ramener la personne à elle, à son ressenti, en essayant de faire en sorte, et moi c'est toujours mon objectif, que la personne se ressaisisse de sa propre histoire, de sa propre question. » [Psychologue intervenant RE]

Bien évidemment, ce processus n'est possible que si la démarche est entamée volontairement, condition *sine qua non* de l'entrée dans le dispositif. Toutefois, différents niveaux d'acceptation s'observent. Quand certains parents abordent l'accompagnement proposé comme une opportunité à saisir...

« C'était un gamin qui était repéré sur l'école et quand la maman a été approchée, quand on lui a proposé, elle était tout à fait d'accord, elle a dits en gros « ok, ça existe, c'est bien, je suis demandeuse ». » [Psychologue intervenant RE]

...d'autres semblent davantage faire preuve d'une acceptation « en surface », le plus souvent pour faire « bonne figure » à l'image des logiques d'action que l'on peut retrouver parmi les bénéficiaires de l'aide sociale⁴²³.

« Moi par exemple Mme Y. (E1F) elle m'expliquait comment il fallait s'y prendre pour demander des allocations pour parents isolés, pour..., enfin des trucs complètement inconnus pour moi. (...) Enfin elle connaissait extrêmement bien tous les ficelles. Et pourtant c'était une famille dans la précarité la plus absolue, où tu pourrais te dire justement que c'est des gens qui ont besoin d'être aidés, sur le plan des démarches, etc.

⁴²³ Serge Paugam, 2002, *op. cit.*

(...) Mais pour moi elle ne se prêtait pas au jeu ou elle acceptait superficiellement, elle acceptait vraiment en surface de se prêter au jeu parce qu'elle savait qu'elle y était contrainte. Et puis que Prism finalement c'était un entre-deux qu'elle avait l'impression elle d'avoir choisi et non pas qu'on lui imposait, donc ça pour elle je pense que c'était très important, cette nuance-là, donc elle se prêtait au jeu, mais après sur la remise en question profonde, non. » [Psychologue intervenant RE]

Et l'entretien mené auprès de la mère concernée vient confirmer l'analyse de l'intervenante psychologue :

« Mais tout le monde me disait « mais va voir un psy, ça te fera du bien... », mais moi je n'ai jamais voulu, mais manque de pot il a fallu qu'on ait Prism (rires). [Mais vous l'avez vécu comme une obligation ou c'est arrivé à un moment où vous en aviez plus besoin... ?] Bah il fallait le faire pour H. (sa fille), c'était la seule solution, si je ne voulais pas qu'on me les retire... » [E1F - Mère, en cours de séparation]

Le mécanisme observé ici consiste à accepter le suivi proposé, non pas parce que l'individu considère que cela peut l'aider, mais parce qu'il s'y sent contraint. Cela rejoint ce que nous avons mentionné sur le brouillage initié par l'intervention entre consentement et coercition, mais traduit également une forme de violence symbolique vécue par l'individu qui se sent contraint d'accepter l'accompagnement sans que ce dernier ne soit de nature obligatoire d'un point de vue légal. Pour cette mère, l'acceptation de l'entrée dans le dispositif est aussi stratégique. Il s'agit de donner à lire sa bonne volonté, son engagement, auprès d'autres services et professionnels, afin de témoigner de sa « bonne pratique » éducative, parentale, que ce soit pour éviter d'autres mesures plus contraignantes, ou pour brandir son « adhésion » au dispositif dans une procédure de garde d'enfants.

Mais au-delà de l'adhésion à la démarche d'accompagnement proposée, voire son appropriation comme nous l'avons vu, la construction d'une « expertise » propre de sa difficulté, c'est-à-dire sa capacité à lui redonner un sens dans son histoire, nécessite des capacités réflexives que les accompagnements mis en œuvre auprès des familles tentent d'activer.

Les interventions mises en œuvre s'inscrivent alors dans une démarche qui vise le travail sur soi. Et cela passe, nous allons le voir, par un travail sur l'estime de soi, la confiance en soi. En d'autres termes, l'accompagnement doit articuler souci de soi et travail sur soi. Mais comment cela se traduit-il pour les parents ? En quoi les accompagnements mis en œuvre dans le cadre de la Réussite éducative favorisent-ils, pour les parents, la reconnaissance de leur difficulté, la réitération du soi dans l'analyse de la situation, et le développement de leurs capacités réflexives ?

I/ 2. Travail sur l'estime de soi, reconnaissance de la souffrance et palliatif à l'isolement social : le souci de soi au cœur de l'accompagnement

Nous avons vu comment les accompagnements mis en œuvre peuvent favoriser la mobilisation des réflexivités individuelles, de capacités d'analyse de ses propres difficultés. Mais le soutien apporté permet également, pour les parents, de prendre du recul, de la distance, par rapport à sa situation personnelle et familiale. Les discussions avec les acteurs de la Réussite éducative, qu'il s'agisse du coordinateur et référent du parcours ou de l'intervenant, apparaissent comme des leviers essentiels, non seulement dans la construction du sens biographique, mais également dans le développement des capacités des individus à s'engager dans une démarche d'« autodiagnostic » de ses problématiques.

« Le seul suivi que T. (son fils) il a c'est quand il y a A. (coordinateur) et D. (intervenant psychologue) qui viennent parler avec lui. Si on ne vous avait pas eu, on aurait pété les plombs. Heureusement qu'on a eu ça, parce que franchement ça nous permettait de souffler un peu, et on les a abreuvés, je sais que je les ai investis, et on en avait besoin, parce que vraiment dans tout ça..., ça nous permettait d'avoir du recul et de dire bon, on en est à telle étape, on en est là, enfin ça permettait de faire le point. Parce que c'est éprouvant. » [E10F – Mère, monoparentale]

L'accompagnement est vécu ici comme une « soupape » psychologique, dans le sens où la souffrance sociale et psychique des individus trouve un espace d'expression et d'écoute. Mais au-delà du « pouvoir parler », cela permet aussi à l'individu de penser sa situation présente dans un processus de projection biographique. Cela transparaît clairement à travers les expressions de cette mère telles que : « avoir du recul », être à « telle étape », « faire le point ». On oscille ici entre la reconnaissance de la souffrance sociale exprimée par l'individu et une tentative de rationalisation des comportements, des attitudes. Dit autrement, les individus doivent s'engager dans un travail qui consiste à « dépersonnaliser » leur situation, à prendre du « recul », afin de la prendre en compte et l'analyser comme une situation sociale à traiter. Cela rejoint ce que nous avons déjà montré sur les dynamiques de relativisation de sa propre situation induites par les discussions et les échanges avec les acteurs du dispositif.

D'une certaine manière, les interactions parent-professionnel créées par le dispositif, tentent d'articuler l'affect et la raison, le souci de soi et le travail sur soi. Dans un article publié dans *SociologieS*, Bertrand Ravon⁴²⁴ se propose de considérer la notion de souci comme nouvelle catégorie d'analyse de l'action publique, car elle permet, pour lui, de penser les dimensions passives et actives de l'action, c'est-à-dire de prendre en compte en même temps ce que les

⁴²⁴ Bertrand Ravon, « Souci du social et action publique sur mesure », *SociologieS*, 2008.

individus font et subissent. Il propose alors de « penser ensemble » l'affect et la raison, le subir et l'agir (ou le réagir), et d'articuler par conséquent le présent (« le temps de l'affect ») et l'avenir (« le temps de la recherche de réponses »). En effet, face aux événements, aux ruptures qui perturbent notre quotidien, nos habitudes, nos représentations, et avant même qu'ils soient appréhendés comme des problèmes, notre attitude première est la préoccupation, l'inquiétude, l'incertitude, et non la recherche immédiate de solutions. Il est vrai que nous vivons dans un monde incertain⁴²⁵, empreint d'inquiétude⁴²⁶. Pour Bertrand Ravon, la notion de souci permettrait « de relier ces deux moments indissociables de l'action publique, le subir et l'agir, l'éprouvé et l'action, l'affect et la raison »⁴²⁷. Car cette notion exprime à la fois un état d'esprit (être préoccupé), inscrit dans un présent actuel, et une projection dans l'avenir (avoir le souci de). Appliqué à notre objet et à nos analyses, cela se traduit par un accompagnement social qui s'appuie à la fois sur la reconnaissance des difficultés subies, des préoccupations vécues comme légitimes, et la mise en projet des individus afin qu'ils s'engagent dans une démarche qui vise à élaborer des réponses face à leurs inquiétudes, leurs problématiques.

Le souci est une attitude subjective qui prend place dans l'analyse des transformations de l'action publique. Ainsi, les analyses relatives à la personnalisation croissante de l'action publique⁴²⁸ ou encore de la subjectivité dans l'action publique⁴²⁹, témoignent de l'intérêt de cette notion du « souci » pour traduire la forte subjectivation qui sous-tend les politiques publiques actuelles, et *a fortiori* dans le champ social et éducatif. Ces angles d'analyse nous semblent donc largement pertinents pour appréhender la manière dont s'articulent dans l'action étudiée souci de soi (individualisation, rapport à soi) et engagement de soi (activation, inscription dans le monde social). Les modalités contemporaines de travail sur soi ne s'appuient donc pas seulement sur les subjectivités, mais aussi sur les compétences, les capacités d'action individuelles. L'engagement est alors envisagé comme l'accomplissement de soi, dont l'enjeu est pour chaque individu de se constituer une place, *sa* place, dans le monde social. En d'autres termes, le retentissement individuel dans la lecture et le traitement des problèmes sociaux n'impliquent pas un retrait de la sphère publique. Bien au contraire

⁴²⁵ Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001, 357 p., (« La Couleur des idées »). ; Robert Castel, 2009, *op. cit.*

⁴²⁶ Marc-Henry Soulet, « Confiance et capacité d'action. Agir en contexte d'inquiétude », in Casimiro Balsa (dir.), *Confiance et lien social*, Fribourg, Academic Press Fribourg, 2005, p. 31-56.

⁴²⁷ Bertrand Ravon, 2008, *op. cit.*, p. 4.

⁴²⁸ Voir notamment : Isabelle Astier, *Revenu minimum et souci d'insertion*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997, 276 p., (« Sociologie économique »). ; Jacques Ion et Michel Peroni, *Engagement public et exposition de la personne*, La Tour-d'Aigues, L'Aube, 1997, 269 p., (« Monde en cours. Série Sociétés »).

⁴²⁹ Fabrizio Cantelli et Jean-Louis Genard (dir.), 2007, *op. cit.*

puisque'il s'agit de réinscrire les individus dans la société en tant qu'acteur social, de travailler le « soi » dans l'espace public⁴³⁰. L'enjeu est alors d'établir une relation entre l'histoire de la société et la biographie de l'individu à travers l'identification d'épreuves auxquelles les individus sont confrontés et à partir desquelles ils abordent et réfléchissent leur vie⁴³¹.

Cette approche en termes de souci et d'engagement de soi nous semble faire écho à l'attention accrue portée à la particularité et à l'estime de soi que nous observons. En effet, les investigations menées auprès de parents mettent en exergue l'importance accordée à la reconnaissance de leurs difficultés, mais également les effets induits par l'accompagnement dont ils ont bénéficié en termes d'estime de soi, de confiance en soi. Si de nombreuses recherches sur le travail et l'intervention sociale ont bien montré comment cela constitue des leviers d'action pour les professionnels, il nous semble intéressant de voir comment cela se traduit au niveau des publics.

Une part importante des accompagnements menés auprès des parents a consisté à leur apporter un « soutien moral », participant d'une démarche qui vise à les rassurer, les (ré)inscrire dans leur fonction parentale, leur redonner confiance dans leurs capacités éducatives. Mais avant toute chose, ce qui ressort de l'intervention menée dans le cadre de la Réussite éducative, pour les parents, c'est la reconnaissance de leurs difficultés, de leur souffrance sociale, voire psychique. Cette modalité d'intervention s'inscrit dans une forme de reconnaissance sociale que l'on retrouve dans d'autres domaines, d'autres politiques sociales, comme l'a par exemple montré Didier Fassin s'agissant des procédures de régularisation des étrangers développant de plus en plus des mesures à partir de raisons humanitaires⁴³². Il explique en effet comment, aujourd'hui, la mise en récit et la reconnaissance de la souffrance sont devenues un moyen d'accès à l'aide publique, mais également par extension un mode d'existence dans l'espace public.

Ainsi, c'est le sentiment qu'on leur accorde une attention particulière, qu'on leur procure du « care », qui prévaut dans le discours de ces parents bénéficiaires.

*« En plus ça me touche parce que ce sont les seuls qui s'occupent de moi, qui **prennent soin de moi**, alors qu'on ne prend jamais soin de moi, c'est toujours moi qui prends soin des autres, donc ça fait du bien. »* [E1F - Mère, en cours de séparation]

⁴³⁰ Jacques Ion et Michel Peroni, 1997, *op. cit.*

⁴³¹ Danilo Martuccelli, *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2006, 478 p., (« Individu et société »).

⁴³² Didier Fassin, 2001, *op. cit.*

« Mais déjà on l'a **pris en considération**, on nous a pris en considération, donc à partir de là ça ne pouvait qu'aller mieux déjà. » [E9F – Mère, monoparentale]

« Le fait déjà d'**être compris**, c'est déjà de l'aide. » [E14F – Mère, monoparentale]

Ces quelques extraits d'entretiens témoignent d'un mode d'intervention qui s'appuie sur une logique de la « bientraitance »⁴³³, c'est-à-dire de la reconnaissance et du respect de la personne. Cela s'inscrit dans ce que l'on pourrait appeler les « politiques de la reconnaissance »⁴³⁴, qui se traduisent également par la montée d'une nouvelle « légitimité de proximité »⁴³⁵. On voit alors se généraliser l'attention à la particularité, à la singularité, mais aussi à l'estime de soi. S'élabore alors une « éthique du proche »⁴³⁶ dans les pratiques et les modes d'intervention des professionnels, mais aussi chez les publics. D'une certaine manière, la demande de « respect » de soi est partagée des deux côtés du guichet, par les professionnels comme les bénéficiaires⁴³⁷. L'accompagnement et le soutien apportés aux familles dans le cadre du dispositif de Réussite éducative nous semblent s'inscrire dans cette approche, cette morale, du moins dans la manière dont les parents bénéficiaires rendent compte et témoignent de leur suivi.

« Parce que quand ils viennent c'est « comment ça va la famille ? Et S. (son fils aîné) comment ça va ? Est-ce que ça va à l'école ?... ». Je sais que, une ou deux fois, J. (coordinateur) s'est rendu au collège pour voir un peu comment ça se passait pour le grand, donc... Non, mais c'est vrai que eux, c'est vraiment la famille, le bien-être de la famille. C'était vraiment sur tous les points, on pouvait nous aider, donc ça ce n'était pas négligeable du tout. » [E14F – Mère, monoparentale]

« En fait une fois j'ai été voir A. (coordinateur), j'avais pris rendez-vous pour faire le point avec elle, sur tout ce qui se passait, (...) et donc c'est là qu'elle m'a dit « mais vous voulez quelqu'un qui vienne chez vous faire de l'aide aux devoirs, qui soit là de temps en temps... », parce que je lui disais que c'était dur d'être la mère, l'autorité unique, l'enseignante, la psy... » [E10F – Mère, monoparentale]

Au-delà de la prise en compte des difficultés rencontrées par les familles, de la préoccupation que l'on porte à leur « cas », ce sont aussi les solutions concrètes apportées qui sont mentionnées comme l'apport majeur du dispositif. Il s'agirait alors de « ménager les

⁴³³ Toute une série de textes réglementaires sont parus depuis la promulgation de la loi 2002-2 de rénovation de l'action sociale et notamment l'instruction DGAS/2A n°2007-112 du 22 mars 2007 relative au développement de la bientraitance et au renforcement de la politique de la lutte contre la maltraitance.

⁴³⁴ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 115.

⁴³⁵ Pierre Rosanvallon, *La légitimité démocratique : impartialité, réflexivité, proximité*, Paris, Seuil, 2008, 367 p., (« Les Livres du nouveau monde »).

⁴³⁶ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 115.

⁴³⁷ Nathalie Zaccâi-Reyners, *Questions de respect : enquête sur les figures contemporaines du respect*, Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles, 2008, (« Philosophie et société »), p. 228.

personnes » plutôt que de viser leur autonomie⁴³⁸. Les intervenants chercheraient à « épargner aux personnes accueillies une série d'épreuves et ce sont des pratiques d'hospitalité qui sont mises en œuvre »⁴³⁹, adoptant ainsi la dynamique du *care*⁴⁴⁰, ou plutôt de l'éthique du *care*. L'action publique ainsi déployée s'attacherait donc à ne pas exposer les individus au jugement social, à la stigmatisation, et à leur permettre de reprendre des forces, si l'on peut dire. Il s'agit alors de faire de l'*empowerment*.

Ce qui apparaît également dans les discours de nombreux parents interrogés, c'est l'idée selon laquelle leur prise en charge dans le dispositif de Réussite éducative est venue signifier une reconnaissance de leurs difficultés, de leur souffrance, qui n'avait pu avoir lieu dans d'autres espaces institutionnels. Elles ont « enfin » été entendues. Cette rhétorique est notamment très présente pour les familles en conflit avec l'institution scolaire, considérant que cette dernière n'a pas été en capacité d'entendre leur souffrance et de trouver des réponses à leurs problématiques.

« [Et comment vous avez compris au départ la place de Prism ? Enfin vous aviez compris ce qu'ils pouvaient faire... ?] *Tout ce que j'ai compris c'est que c'était pour m'aider, ça c'est sûr, c'était pour m'aider en tant que famille et pour soulager S. en tant que personne qui souffre. (...) Et puis déjà eux ils voyaient que c'était quelque chose vraiment qui n'allait pas, que vraiment S. il avait un réel problème. Et aussi que moi j'étais dans une souffrance, parce que je pétais les plombs, clairement. Alors qu'à l'école c'était « non, il est mal élevé... », enfin ils n'avaient aucune formation là-dessus, c'était « il n'écoute pas, il en fait pas une... ». Donc ça, ça a été le plus dur à encaisser. Parce que quand on arrive déjà et qu'on est en souffrance, l'enfant est en souffrance et on le voit, et puis on a des gens en face qui vous disent que c'est vous qui avez mal fait votre boulot, que vous l'avez mal éduqué. Donc après on ne sait plus, est-ce qu'on doit l'aider, est-ce qu'on doit s'aider, est-ce qu'on doit les contrer, est-ce qu'on doit se battre contre l'école, est-ce qu'on doit... Mais bon j'avais S. (intervenant psychologue) et J. (coordinateur) qui me soutenaient là-dessus. » [E14F – Mère, monoparentale]*

L'appréhension du dispositif se fait ici « à défaut », « contre », l'institution scolaire. En d'autres termes, les professionnels du dispositif, par leur accompagnement personnalisé et leur proximité, ont réussi là où l'école a échoué. La critique élaborée met alors en avant l'observation concrète de « pathologies sociales »⁴⁴¹, c'est-à-dire des carences sociales des institutions saisies au plus près de la souffrance des types d'individus qui sont produites par

⁴³⁸ Luca Pattaroni, « Le care est-il institutionnalisable ? Quand la « politique du care » émousse son éthique », in Patricia Paperman, Sandra Laugier (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2006, (« Raisons pratiques »), p. 177-200.

⁴³⁹ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 117.

⁴⁴⁰ Liane Mozère, « Avant-Propos », in Joan Tronto (dir.), *Un monde vulnérable : pour une politique du « care »*, trad. Hervé Maury, Paris, La Découverte, 2009 (1ère éd. : 1993), (« Philosophie pratique »), p. 5.

⁴⁴¹ Axel Honneth, *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*, trad. Olivier Voirol, Pierre Rusch et Alexandre Dupeyrix, Paris, la Découverte, 2006, 349 p., (« Armillaire »).

ces dernières⁴⁴². Les individus qui formulent ce type d'analyse critique se retrouvent pour la plupart parmi ceux dont nous avons pu mettre en évidence une lecture des fragilités adossée à une critique de l'institution scolaire. Leur souffrance sociale est accentuée par le sentiment d'inertie de l'école, par l'absence de reconnaissance de leur souffrance, par la violence institutionnelle qu'ils estiment subir. L'individualisation et la personnalisation qui sous-tendent l'action du dispositif de Réussite éducative parviendraient alors à pallier ce manque de reconnaissance, à produire du *care* et par conséquent à créer un sentiment de « souci de soi », de prise en considération de soi.

Mais que signifie, dans cette perspective, l'idée de « reconnaissance » ? Du point de vue des professionnels du social, du travail sur autrui, cette notion fait le plus souvent référence au fait d'être à l'écoute de la personne, d'entendre sa souffrance. L'essor des actions telles que les « groupes de paroles » par exemple illustre parfaitement cette considération de la reconnaissance des personnes, initiatives particulièrement développées dans le cadre des dispositifs de soutien à la parentalité. Dans cette configuration, il s'agit de la reconnaissance de la personne en tant que sujet, qu'humain, et pas nécessairement de son statut d'acteur politique, de citoyen. Et cette vision semble relativement partagée par les parents interrogés, dans le sens où ce qu'ils mettent en avant c'est le besoin qu'on reconnaisse leur souffrance sociale et psychique. Ils auraient ainsi intériorisé l'idée selon laquelle le dispositif, et plus globalement l'institution, doivent les reconnaître en tant que sujets. Et l'intervention des acteurs de la Réussite éducative témoigne également de cette conception de la reconnaissance, non comme acteur politique, mais bien comme des sujets, des personnes en souffrance qui expriment le besoin d'être écoutées, mais aussi entendues, et que cette conception semble être assimilée par les bénéficiaires. Les mêmes questions se posent s'agissant de la notion de dignité, également largement répandue dans la grammaire du social. En effet, le respect de la dignité des personnes fait partie des discours promus dans les politiques sociales actuelles. Le terme de « dignité » peut lui aussi avoir des acceptions différentes. Ainsi, la dignité peut signifier la reconnaissance de son statut social, de sa fonction publique, politique, voire de sa citoyenneté. Aujourd'hui, l'usage qui apparaît de la « dignité » se réfère davantage au statut d'humain qu'à une position sociale. Cela renvoie à l'extension de l'approche humanitaire dans les politiques sociales, que nous avons déjà évoquée, et qui correspond, entre autres, à la valorisation des récits concernant la souffrance des individus, leurs traumatismes, leurs

⁴⁴² Emmanuel Renault, *Souffrances sociales : sociologie, psychologie et politique*, Paris, la Découverte, 2008, 405 p., (« Armillaire »).

situations personnelles, bref à des critères relativement subjectifs, dans l'accès à l'aide sociale⁴⁴³.

Au-delà de la reconnaissance des difficultés, de la souffrance des individus, l'accompagnement s'apparente également à un travail sur l'estime de soi, la confiance en soi. L'intervention des professionnels s'inscrit alors dans une dynamique de (ré)assurance des individus, où leurs compétences éducatives, leurs capacités à assumer leur rôle parental, sont travaillées, confortées.

« Ils m'ont appelé régulièrement, et c'est vrai qu'ils m'ont confortée un peu, de me dire... Parce que c'était terrible pour moi, je me sentais être une mère nulle (...) et donc je me disais que j'étais une mauvaise mère. Et c'est vrai que je me rappelle que tous les deux (coordinateur et intervenant), ils avaient toujours le truc de me dire des choses positives sur mon rôle de mère, « vous avez bien fait, on est avec vous, c'est épouvantable ce qui s'est passé... », enfin je veux dire ils m'ont aidée à me reconstruire dans mon rôle parce que moi je me sentais... c'était terrible, j'en pleurais. Donc voilà, là, je me sentais soutenue... pour ne pas tomber dans la déprime parce que, comment dire..., au début le collègue ne m'a pas soutenue, donc c'était difficile. » [E20F – Mère, monoparentale]

L'intervention, avant même de s'apparenter à une recherche de solutions, met l'accent sur l'image que la personne a d'elle-même, tentant de la valoriser, de la positiver, afin de modifier son niveau d'estime de soi. L'hypothèse défendue serait que cette étape est un préambule nécessaire à toute tentative de changement de comportement, d'activation de la personne. D'une certaine manière, son rapport à soi actuel déterminerait sa capacité à faire face aux événements présents, mais également à se projeter dans l'avenir.

« Mais c'est vrai qu'avec S. (intervenante psychologue) ça se passait vraiment bien, elle était gentille et ça m'a aidée et puis elle m'encourageait souvent, parce que moi je partais là-bas je pleurais et tout, elle m'a encouragée, elle me disait « mais non, Mme B., ça va aller, ça va aller, il faut du temps... », donc c'est vrai que les encouragements et tout, ça donne du courage, et ça permet de se changer les idées, il y a quelqu'un à côté qui vous encourage... » [E11F – Mère, monoparentale]

Au-delà de la confiance en soi, c'est la confiance en l'avenir qui se joue ici. Les « encouragements » de l'intervenante cherchent également à construire une image positive de l'avenir en partant des capacités individuelles à influencer les événements futurs. D'une certaine manière, il s'agit de valoriser l'importance des choix et des actions individuelles sur sa propre destinée, sa propre histoire biographique.

⁴⁴³ Didier Fassin, 2001, *op. cit.*

Ce que l'on voit, là encore, apparaître c'est l'impact de l'intervention sur les subjectivités individuelles et le « concept de soi » (*self-concept*). Cette notion, centrale dans les travaux des premiers interactionnistes (Mead et Cooley entre autres), semble avoir une actualité nouvelle ces dernières décennies. Pour Viktor Gecas⁴⁴⁴, le « concept de soi » se définit comme « l'organisation (*structure*) de différentes identités et attributions, ainsi que leurs évaluations, développées par l'individu à partir de ses activités réflexives, sociales et symboliques »⁴⁴⁵. Dans le cadre des approches de ce *self-concept*, la notion de *self-esteem* (estime de soi), peut être définie comme l'évaluation plus ou moins positive que la personne donne de ses aptitudes et identités. Ce terme semble avoir reçu une attention particulière, probablement parce que cette estime de soi influence la facilité avec laquelle le sujet effectue divers apprentissages, s'adapte aux diverses situations, cherche à agir sur sa destinée individuelle et collective et tisse des relations sociales stables⁴⁴⁶. Dans un monde complexe et incertain, où l'État peine à façonner les individus, à leur assigner des rôles stables, à définir des identités et à garantir la cohésion sociale (en témoigne la récurrence et la centralité du thème du lien social dans les discours politiques), on comprend pourquoi l'identité individuelle, le rapport à soi, prennent une place de plus en plus centrale dans les politiques publiques (sociales, éducatives, de santé,...). Or, selon Axel Honneth, le rapport à soi se construit autour de trois dimensions irréductibles : la confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi, éléments constitutifs de l'intégrité et de l'identité de la personne⁴⁴⁷. Ces trois dimensions sont alors devenues des leviers essentiels de l'intervention sur autrui, et notamment pour les individus fragilisés et vulnérables, comme nous pouvons le voir sur notre terrain d'étude. Mais dans cette acceptation du « soi » s'observe une mise à l'écart des structures sociales. Or cette vision n'est pas partagée par tous. En témoigne l'approche développée par Norbert Elias⁴⁴⁸ pour qui les notions d'individu et de soi sont indissociables des relations d'interdépendances existantes avec les structures économiques, sociales et politiques dans lesquelles sont pris les individus. D'une certaine manière, l'intérêt porté à la personne, au soi, n'implique pas forcément de négliger les structures sociales dans lesquelles l'individu est inséré, mais il semble que cette vision d'un soi pensé en dehors de son inscription sociale se retrouve avec force dans les politiques contemporaines, notamment sociales.

⁴⁴⁴ Viktor Gecas, « The self-concept, Annual Review of sociology », in Wesley R. Burr (dir.), *Contemporary theories about the family*, New York, Free Press, 1979, p. 2.

⁴⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁴⁶ Jean Kellerhals, Cléopâtre Montandon, Gilbert Ritschard [et al.], « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie*, vol. 33 / 3, 1992, p. 313-333.

⁴⁴⁷ Axel Honneth, « Intégrité et mépris : Principes d'une morale de la reconnaissance », *Recherches Sociologiques*, vol. 30 / 2, 1999, p. 11-22.

⁴⁴⁸ Norbert Elias, 1991, *op. cit.*

L'intervention sociale se trouve aujourd'hui renouvelée, d'abord au regard des savoir-faire des intervenants sociaux qui s'élaborent parfois en dehors des procédures officielles⁴⁴⁹, mais également parce qu'elle met au centre de ses préoccupations les notions de « besoins » et de « droits » des bénéficiaires de l'intervention⁴⁵⁰, correspondant, là encore à l'éthique du *care*. Et l'apparition de ces notions peut être analysée comme une extension de l'approche humanitaire, mais également du modèle de l'urgence sociale, dans une multiplicité de secteurs de l'action sociale. Le recours à la notion de « droit » tend ainsi à être davantage lié à l'humain, saisi presque de manière essentialiste et asexuée, plutôt qu'à ses caractéristiques sociales, son appartenance à telle ou telle catégorie sociale. En conséquence, s'observe une subjectivation, tant des critères d'accès à l'aide sociale, que des modes d'intervention développés envers les individus.

La rhétorique institutionnelle observée vise à rendre aux individus le pouvoir d'agir par eux-mêmes, sur eux-mêmes et leur propre destinée. Cela nécessite donc de mettre au cœur de l'intervention sociale l'articulation entre l'autonomie et le respect de l'individu, qui passe par la reconnaissance de leurs besoins, et ce, quelque soit leur « état » de dépendance (physique, morale, sociale ou psychologique)⁴⁵¹.

Ce travail sur la reconnaissance de la souffrance et sur l'estime de soi s'exprime pour certains bénéficiaires, ici les parents, sous l'angle du « *pouvoir parler* » comme l'attestent bien ces quelques extraits d'entretiens :

« Après S. (intervenante psychologue), quand je la vois ça me fait du bien, comme je n'ai personne avec qui parler... » [E1F - Mère, en cours de séparation]

« Moi j'ai envie de continuer avec un psychologue parce que j'en ai besoin, parce que des fois avec un enfant ici à la maison toute seule, ce n'est pas facile de... Donc si je peux aller comme ça une fois par semaine pour parler, comme je faisais avec S. (intervenante psychologue), de parler, de causer, voilà, ça me fait du bien. » [E11F – Mère, monoparentale]

« Je parlais beaucoup avec elle (intervenante psychologue et scolaire), de mes difficultés, que Kévin m'embête, de mon travail, donc de tout je pouvais parler avec elle. » [E16F – Mère, famille recomposée]

⁴⁴⁹ Florence Degavre et Marthe Nyssens, « L'innovation sociale dans les services d'aide à domicile. Les apports d'une lecture polanyienne et féministe », *Revue Française de Socio-Économie*, n°2, 2008, p. 79-98.

⁴⁵⁰ Joan Tronto, « Care démocratique et démocraties du care », in Pascale Molinier, Sandra Laugier, Patricia Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? : souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot, 2009, (« Petite bibliothèque »), p. 54.

⁴⁵¹ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 117.

L'analyse des entretiens menés auprès de parents met également en évidence l'évocation récurrente de l'intervention, en particulier psychologique, comme permettant aux individus de « souffler ».

« Donc voilà, quand D. (intervenante psychologue) vient, ça me fait du bien, ça me permet de souffler un peu des fois. » [E10F – Mère, monoparentale]

« Donc c'est vrai que là je souffle, je me retrouve, parce que j'ai été quand même en dépression pendant un bon moment avec tout ça... » [E14F – Mère, monoparentale]

L'intervention d'un psychologue au domicile des familles, visant prioritairement l'enfant et pouvant réaliser du soutien scolaire, est vécu pour ces mères comme une « soupape psychologique », dans le sens où elles peuvent discuter, être écoutées et soutenues à la fois moralement et psychologiquement. D'une certaine manière, l'intervention vient ici pallier l'isolement social de certains individus. Cela est particulièrement flagrant pour les mères qui sont seules avec leur(s) enfant(s) et qui ne bénéficient pas d'un soutien familial. Cela rejoint les propos développés dans la seconde partie par rapport au profil de mères isolées mobilisant le dispositif comme une « soupape psychologique ». D'une certaine manière, l'intervention d'un adulte professionnel au sein de ces familles vient presque remplacer le « parent manquant », le plus souvent le père. Dit autrement, l'intervention ainsi saisie s'apparenterait alors à une forme de palliatif à la monoparentalité. Dans tous les cas, certaines mères expriment très largement l'idée selon laquelle l'espace d'écoute et d'échanges offert par la modalité d'intervention mise en œuvre dans le cadre de la Réussite éducative leur a permis d'exprimer leur souffrance, leurs difficultés, et de trouver un interlocuteur privilégié capable de les entendre et de leur apporter un regard extérieur. Ce n'est pas tant l'apport de solutions concrètes qui est mis en avant, mais davantage la reconnaissance interindividuelle que permettent ces interactions, favorisant un rapport positif à soi-même.

Ce que nous remarquons également, c'est qu'au-delà de la relation parent-professionnel, la prise en charge directe de l'enfant est aussi mentionnée comme une action permettant au parent de « souffler », de prendre du recul, et de les relayer dans leur fonction éducative.

« Mais vraiment on a besoin que quelqu'un vienne écouter l'enfant, qui va lui faire changer d'idées parce que les enfants ici c'est dur. Ici nous on travaille dur, on est fatigué, on a des problèmes de santé, et puis vous savez les enfants après ils nous en demandent toujours plus... Et puis tout le temps on est convoqué, confisquer le portable, enfin nous on perd du temps, donc ce n'est pas évident. Alors si quelqu'un vient pour le raisonner un peu c'est bien. » [E16F – Mère, famille recomposée]

L'intervention est appréhendée comme un soutien dans la responsabilité parentale, un relais éducatif, permettant de « soulager » les parents à un moment donné.

« Donc quand j'ai été une fois la voir elle m'a dit « est ce que vous voulez quelqu'un pour vous soulager un peu... », et c'est super, moi j'étais super contente qu'elle me propose ça. Bon c'est un peu accessoire, parce que ce n'est pas tellement dans les programmes tout ça, mais c'est bien. Parce que j'en ai reparlé avec T. (son fils) après, quand j'ai su que vous alliez venir et qu'on allait en parler, et donc je lui ai demandé ce qu'il avait à dire à ce sujet et il m'a dit « maman c'est bien parce que ça me permet de retrouver mon calme, parce que ce sont des gens qui se sont adaptés à mes difficultés », donc il me dit « je parle, je suis dans mon élément », ce sont des gens qui sont plus psychologues que les autres, après je n'ai pas été regarder au niveau des résultats scolaires, ça je m'en fous, je sais que ça permet de temporiser, et d'avoir quelqu'un, un acteur qui vient de l'extérieur, et puis ça nous permet l'un et l'autre de... et il me dit « ça, ça me fait du bien, parce que ça me permet de... », et puis c'est vrai qu'avec D. (intervenante psychologue et scolaire), ils se voient une fois par semaine, et ça lui permet de discuter de choses et d'autres, ils partagent certains choses que moi j'ai du mal à partager avec lui, par exemple il leur parle de jeux vidéo, moi ça me gave... Et puis il m'a dit « moi ça me permet d'être tranquille, d'être au calme, ça me calme qu'ils soient là, parce que je leur parle et je sais qu'ils entendent ce que je leur dis, je sais qu'ils savent, qu'ils comprennent », donc c'est vrai que c'est bien. Et même moi je les ai accaparés quelques fois, je leur prends la tête, mais ça me fait du bien, des fois je me dis ça va mieux, je les ai bien bombardés... Mais c'est un échange, c'est... Moi je ne suis pas trop psy, j'y suis allée une fois en voir une, je me suis pris la tête avec elle. » [E10F – Mère, monoparentale]

Dans ce verbatim, où il s'agit d'un enfant qui présente de graves troubles psychologiques qui l'ont conduit par la suite à être admis en hôpital de jour, la mère considère le dispositif de Réussite éducative comme « un peu accessoire ». Ce qu'elle traduit ici c'est la nature interstitielle et transitoire du dispositif, dans le sens où il n'a pas vocation à s'inscrire dans le temps. La solution proposée n'est pas considérée comme une prise en charge institutionnelle, « dans les programmes », c'est-à-dire dans ce cas précis l'inscription de l'enfant dans un établissement spécialisé ou sa prise en charge dans une structure de soin adaptée, solutions auxquelles aspire cette mère. Elle utilise également le terme de « temporiser » pour évoquer un des effets qu'elle perçoit de l'intervention, ce qui illustre très bien cette fonction de relais, de soupape, attribuée au dispositif. La temporalité même du dispositif que sous-tend cette conception de la Réussite éducative montre bien comment il s'adosse à l'approche humanitaire mise en exergue par Didier Fassin à travers l'étude des procédures de régularisations des étrangers, mais également par Laurence McFalls s'appuyant sur les actions menées par les ONG (Organisation Non Gouvernementale)⁴⁵². La figure de l'ONG met particulièrement bien en lumière cette logique consistant à mettre en place une intervention

⁴⁵² Laurence McFalls, « Les fondements rationnels et sociaux des passions politiques : vers une sociologie de la violence contemporaine avec Weber et Foucault », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 32 / 3, 2008, p. 155-172.

transitoire, momentanée et interstitielle, dans l'attente que la situation d'une région, d'un pays, ou dans notre cas d'un individu, d'une famille, s'améliore, ou du moins se stabilise. Toutefois, à travers l'exemple des Balkans, Laurence McFalls illustre bien comment cette intervention humanitaire transitoire prend un autre visage au fil des décennies, instaurant ce qu'elle appelle une « domination » ou une « tutelle » « thérapeutique »⁴⁵³, qui tend à s'installer dans le temps. Toutefois, ce que nous observons dans le cas de la Réussite éducative apparaît quelque peu différent. En effet, l'intervention se construit comme une action de transition en opposition aux politiques sociales institutionnalisées, standardisées, développées en direction des « ayants droits ». Et d'une certaine manière, le dispositif s'instaure même comme un sas vers ces politiques de « droit commun » qui resteraient donc la norme. Toutefois, l'extension, voire la pérennisation de ce type de dispositifs transitoires dans de nombreux domaines (logement, santé...) pose la question de la possible mise en concurrence de ces deux modèles d'interventions.

Cependant, ce dispositif ne semble pas avoir pour objectif de répondre durablement à la problématique posée. L'un des rôles des intervenants consiste à orienter les familles, à coordonner les actions, à médier les relations, voire les négociations, entre la famille et les institutions (notamment l'Éducation nationale), le but étant d'aboutir à une prise en charge adaptée et durable. Les exemples sont multiples : un suivi au CMPP, l'inscription dans un ITEP, l'accès à une classe-relais... Et l'accès à ces services est d'ailleurs un motif d'arrêt du parcours de Réussite éducative. C'est un dispositif transitoire et ses capacités d'action ne permettent pas toujours aux professionnels de répondre à la problématique. Au-delà des soutiens scolaires, de l'accès aux loisirs, de la mise en place d'Auxiliaires de Vie Scolaire temporaire, l'accompagnement s'appuie plus particulièrement sur la parole, l'écoute, le soutien psychologique et social. On se rapprocherait ici de ce que Christian Laval et Bertrand Ravon observent dans la transformation de l'intervention sociale, passant, selon eux, de la relation d'aide à l'aide à la relation ou « aide relationnelle »⁴⁵⁴. Ce qu'ils signifient par là, c'est que, dans certains cas, face à l'impossibilité d'agir pour les professionnels, ne pouvant répondre à la demande ou au besoin de façon à transformer profondément et durablement la situation, « l'aide se réduit à une fonction d'accueil, d'écoute, de veille et d'orientation »⁴⁵⁵. L'action des intervenants consiste alors à être présents dans le présent auprès de l'individu, et

⁴⁵³ *Ibidem*, p. 167.

⁴⁵⁴ Bertrand Ravon et Christian Laval, 2005, *op. cit.*

⁴⁵⁵ Bertrand Ravon, « Travail social, souci de l'action publique et épreuves de professionnalité », in Catherine Felix, Julien Tardif (dir.), *Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance*, Nice, Actes du Colloque international, 2010.

si possible « d’instaurer ici et maintenant la possibilité même de la relation d’aide, condition première de l’agir »⁴⁵⁶. Marc-Henry Soulet voit dans cette modalité d’intervention un « travail social palliatif » où il s’agit d’« aider à tenir plus qu’aider à changer »⁴⁵⁷, de prendre soin plutôt que de soigner ou d’éduquer. Une telle manière d’intervenir, inscrite dans le présent, témoignant d’une présence sociale à court terme⁴⁵⁸, s’oppose aux présences préventives de l’éducation spécialisée ou de l’action sociale, fondées sur le temps long de la perfectibilité⁴⁵⁹. Nous serions bien là face à une intervention sociale présentiste, visant davantage à maintenir la situation qu’à la traiter, la « réparer », où tout l’enjeu devient pour les intervenants, comme le dit Paul Ricoeur, de rendre possible la temporalité, et cela passe par le « recours au souci », à la préoccupation présente⁴⁶⁰. Tout ceci participe d’une transformation de l’intervention sociale et des professionnalités qui y sont rattachées.

Ce travail palliatif et relationnel tend tout de même à créer les conditions, le terrain propice à la modification des représentations et des comportements individuels. Pour exemple, à la fin de l’extrait d’entretien cité précédemment, la mère, comme d’autres, exprime sa réticence personnelle vis-à-vis des psychologues au regard de sa propre expérience, tout en mettant en avant, en même temps, l’intérêt de la formation de psychologue des intervenants pour les aider, les soutenir, les écouter, les soulager. L’intervention non formalisée, non inscrite dans les institutions de soins traditionnelles, apparaît comme un levier pour faciliter l’acceptation et l’enclenchement d’un travail sur soi.

D’une certaine manière, ce travail présentiste et interstitiel peut favoriser une démarche d’auto-réflexion des individus, une déconstruction de leurs représentations, ici des psychologues, dans la perspective de modifier leurs subjectivités, et par-là leurs pratiques. Il s’agirait de créer les conditions de l’engagement du parent dans un suivi psychologique à plus

⁴⁵⁶ Bertrand Ravon et Pascale Pichon, « Souci de la relation d’aide et accompagnement social : le Samu Social et les Camions du cœur. », in Martine Cohen (dir.), *Associations laïques et confessionnelles : identités et valeurs*, L’Harmattan, 2006, p. 79-96.

⁴⁵⁷ Marc-Henry Soulet, « La reconnaissance du travail social palliatif », *Dépendances*, vol. 33, 2008, p. 14-18. : « Quand l’accompagnement se fera pour aider à tenir plus que pour aider à changer, l’inquiétude professionnelle risquera sans nul doute de gagner les travailleurs sociaux, dérouter devant cette dérobade de ce qui faisait les charmes et les idéaux du travail sur autrui. Dans cette “bienveillance dispositive”, ce seront probablement l’expérience ou les aptitudes singulières des travailleurs sociaux qui seront en effet sollicitées plus que les logiques professionnelles et/ou les normes institutionnelles. »

⁴⁵⁸ Marc Bessin et Corinne Gaudart, « Les temps sexués de l’activité : la temporalité au principe du genre ? », *Temporalités*, n° 9, 2009.

⁴⁵⁹ Bertrand Ravon, 2004, *op. cit.*

⁴⁶⁰ Paul Ricoeur, *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985, 426 p., (« L’Ordre philosophique »), p. 128-131. : Le temps présent de la préoccupation comme temps de la situation où il s’agit de présenter, de rendre présent le phénomène comme étant possible. Le recours au souci comme ce qui possibilise la temporalité.

long terme. Il nous semble en effet, que les interventions déployées dans le cadre de ce dispositif tendent à modifier les représentations, à la fois d'eux-mêmes et de leur environnement, mais également leurs comportements.

I/ 3. Des subjectivités aux pratiques : quel impact sur les comportements individuels ?

En quoi l'intervention personnalisée développée, prenant fortement appui sur les subjectivités individuelles et sur une démarche de travail sur soi, participe à modifier les pratiques et les comportements des individus bénéficiaires ? Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre maintenant.

L'analyse des entretiens menés auprès de parents met en évidence des infléchissements dans les représentations et les pratiques individuelles dont l'intervention de Réussite éducative semble être un levier. En effet, plusieurs exemples montrent que l'accompagnement personnalisé mené dans le cadre de ce dispositif peut aboutir à faire accepter par exemple une prise en charge dans des services de droit commun.

« La responsable, une brune (coordinatrice), elle est venue ici aussi. Et là elle m'avait proposé aussi un éducateur, elle est venue avec un éducateur. Et l'éducateur, on s'est revu avec S. (Intervenante psychologue et scolaire) à la CAF. [Et l'éducateur ça a donné quoi ?] En fait il le suit toujours, ils se voient parfois au collège je crois. Il est du club de prévention. » [E16F – Mère, famille recomposée]

« Parce qu'il (coordinateur) m'avait dit qu'il n'y avait que mon assistante sociale qui peut le faire, parce qu'il s'était renseigné lui, il a fait la demande, il a téléphoné au Conseil général, donc on lui a dit il faut passer par son assistante sociale. Bon c'est vrai que le collège déjà il me l'avait proposé l'AED, mais moi j'avais un petit peu refusé parce que j'avais peur, vous voyez. (...) Parce que j'avais peur qu'ils me la prennent, qu'ils disent que moi je n'étais pas capable... Donc des fois je m'imaginais des choses, et après quand j'ai vu qu'il y a d'autres mamans, que je ne suis pas la seule à être dans ce cas, qu'il y a d'autres mamans aussi comme ça... » [E19F – Mère, monoparentale]

Dans ce dernier extrait d'entretien, on voit clairement comment les représentations de cette mère, ici de l'aide sociale, ont été modifiées face à la récurrence des discours des professionnels. Il est vrai que dans un certain nombre de familles, l'aide sociale continue à être assimilée dans les représentations à ce qu'on appelait autrefois la DDASS, au placement d'enfants. Le travail mené par les intervenants tend alors à « démystifier » l'aide sociale ou encore la figure de l'éducateur, à influencer sur les représentations, les subjectivités individuelles, afin de modifier les comportements. Ainsi, la proposition d'une Aide Éducative à Domicile,

au départ refusée par la mère, est ensuite acceptée. Si cela s'apparente à un travail de normalisation, c'est également le travail de socialisation institutionnelle que l'on voit transparaître. Il s'agit de faire intérioriser aux individus les normes, les règles, les valeurs, les missions et les rôles des différentes institutions socioéducatives. Cela passe par un travail sur les représentations. Et là encore, un des objectifs intrinsèques de l'intervention menée dans le cadre de la Réussite éducative vise à (re)créer des liens avec les institutions de droit commun dans une perspective de prise en charge à moyen ou long terme. Dit autrement, ce dispositif transitoire, par son accompagnement social, relationnel et psychologique, chercherait à créer les ressources individuelles, psychiques et subjectives, propices à un travail sur soi, qui peut passer par la révélation ou la formulation de son besoin d'être aidé à plus long terme. Il s'agit alors de mobiliser les compétences individuelles en vue de la réalisation d'un projet. Ce n'est pas seulement un dispositif d'aide, mais également de « capacitation » des personnes, visant davantage la *sécurisation des trajectoires* que celle de biens ou de revenus⁴⁶¹. S'inscrivant dans le prolongement de Robert Castel, Claude Macquet et Didier Vranken soulignent que cette « forme de sécurisation s'adresse à un *Soi* qui ne se définit plus seulement comme un individu isolé ou comme un individu donné par un collectif d'appartenance. Le *Soi* cherche à se construire à partir de *trajectoires* que croisent celles des autres et les institutions »⁴⁶². L'intervention viserait alors la prévention de risques qui seraient liés aux choix et aux décisions des individus en termes de conduites de vie, pouvant insécuriser les autres. Pour Deborah Lupton⁴⁶³, ces individus devront alors accepter d'entrer dans des dispositifs de surveillance de leur capacité à contrôler et à gérer ces risques.

Poursuivant sur les changements de pratiques, il apparaît également que le discours des intervenants, quand il est prêt à être entendu, peut influencer les pratiques éducatives et les infléchir, comme l'illustre très bien ce verbatim :

« J'ai rencontré aussi le psychologue, et moi je n'acceptais pas, parce que ma fille avait un petit copain et moi je n'acceptais pas du tout, et il m'a dit « madame il faut... ». Alors moi, dans ma génération pas trop, à l'âge qu'elle a... non. Donc il a fallu aller chez le médecin, acheter des contraceptifs, enfin... bref. Mais là où ça m'a guérie c'est que je suis sortie de là et je me suis dit que je n'allais pas me rendre malade pour ma fille. Donc là il m'a dit « il faut accepter, il faut accompagner plutôt qu'interdire », donc j'ai dit ok, allons-y, on est parti sur l'accompagnement. Par contre elle a été super contente. Comme dit le psychologue, elle fait ses expériences et elle verra bien. Mais elle est petite..., c'est

⁴⁶¹ Robert Castel, *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil, 2003, 95 p., (« La République des idées »).

⁴⁶² Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*, p.154.

⁴⁶³ Deborah Lupton, *Medicine as culture : illness, disease and the body in western societies*, Sage, London, 1994.

dur. Et puis il y a un décalage de génération, nous ce n'était pas ça du tout. Mais le fait c'est vrai de pouvoir parler avec des gens extérieurs, ils peuvent vous apporter d'autres points de vue, parce qu'on peut toujours avancer ou s'améliorer, comme je disais c'est un métier qu'on apprend parent. Alors bon à partir du moment où j'ai accepté le copain, elle est devenue plus cool avec moi. Donc finalement ce n'était pas idiot. Et puis moi après ce qui s'était passé, moi il ne fallait même pas me parler de sorties ou de garçons, moi c'était non. Mais le psychologue, en fait il me voit plutôt moi que ma fille, pour me donner des conseils au niveau éducatif. » [E20F – Mère, monoparentale]

Si l'intervention est souhaitée et le professionnel légitimé, peut alors s'engager un réel travail sur soi, sur sa manière d'être et d'agir, mais aussi de voir le monde. Cela peut aboutir à un changement dans les pratiques éducatives.

Dans un grand nombre de cas, un des enjeux de l'intervention est la modification des représentations de la place des activités de loisirs dans les conceptions éducatives. Nous l'avons déjà souligné, l'accès et la pratique de loisirs sont un levier essentiel dans les parcours de Réussite éducative mis en œuvre, à Toulouse comme ailleurs. Pour une part, il s'est agi de favoriser l'accès de l'enfant à des activités de loisirs quand aucune pratique ne préexistait. Pour d'autres l'enjeu était un déplacement de la conception éducative du loisir, vu par nombre de parents comme un élément secondaire et mobilisé comme support disciplinaire. Le discours des professionnels tend alors à modifier ce mécanisme autoritaire en préconisant, en conseillant aux parents de ne pas utiliser la pratique de loisir comme moyen de sanction.

« Je savais que ça traînait depuis longtemps, je savais qu'il n'aimait pas l'école. Alors après pour le motiver c'est dur. Et j'ai eu l'opinion de Prism il m'ont dit « non ne le faites pas », et même à l'école, les profs, ils m'ont dit « ah, ça non, ne faites pas ça, alors là je vous déconseille de faire ça, ne le privez pas de sport, ce n'est pas en le punissant du sport que ça va changer quelque chose ». Donc au contraire il faut qu'il continue son sport, qu'il fasse son sport. » [E5F – Mère, famille recomposée]

« La grande elle fait de la danse, et l'autre elle va faire de la natation à l'école. Mais C. (sa fille) elle avait arrêté la danse l'an dernier, et même que B. (coordinateur RE) il m'a dit qu'il ne fallait pas. Parce qu'il m'a demandé ce qu'elles faisaient les filles, et je lui ai dit qu'elles faisaient de la danse classique mais que j'avais arrêté, j'avais été voir leur prof pour dire que je voulais qu'elles arrêtent cette année parce qu'elles ne travaillent pas bien. Et J. il m'a dit qu'il ne fallait pas, il fallait laisser les filles continuer leurs activités c'est pour ça que cette année j'ai dit bon, allez, tu peux y retourner. » [E2F – Mère, en cours de divorce]

Les professionnels trouvent une certaine légitimité aux yeux des parents et peuvent ainsi avoir une capacité à interférer dans les conduites parentales, dans les choix éducatifs. De ce point de vue, on pourrait d'ailleurs admettre que le processus de normalisation passe ici par une forte intrusion dans la sphère privée, intervenant sur un pan de vie des familles qui ne relève *a priori* que de la sphère privée et familiale. Mais, contrairement aux actions éducatives mises en place par les services sociaux, la Réussite éducative n'a pas de caractère contraignant.

L'intériorisation des normes et des valeurs promulguées à travers ce dispositif doit donc se faire à travers la création d'une relation de confiance entre l'intervenant et la famille. Cela implique donc que le professionnel soit légitimé et reconnu par les parents, afin de garantir l'impact du discours sur les pratiques. Il faut du moins que les parents saisissent l'intérêt qu'ils peuvent avoir à répondre positivement aux « injonctions passives » des professionnels. Les attentes déployées envers les individus changent alors de registre, passant d'un modèle autoritaire à un modèle de diffusion, car « bien plus que dans un rapport d'autorité, c'est à travers des jeux de normalisation douce que s'opère une transformation des représentations et des comportements »⁴⁶⁴. Les professionnels tentent ainsi d'agir au plus près des individus, au sein même de la sphère privée, et d'exercer un « pouvoir d'influence » sur les pratiques, ici éducatives, des individus. Et s'il est difficile d'évaluer, de mesurer les effets de tels processus, nous pouvons tout de même admettre qu'une partie des familles étudiées semblent relativement réceptives à ces mécanismes, et cela est d'autant plus vrai qu'elles reconnaissent leur besoin d'être aidées et soutenues. Ainsi plus les parents adhèrent au dispositif et admettent leurs difficultés, plus le processus s'avèrera aisé. On peut voir s'opérer un changement des pratiques parentales en réaction aux discours des professionnels qui considèrent le loisir comme un levier essentiel de socialisation, d'éducation, d'ouverture culturelle, conception plutôt proche de celle correspondant aux classes moyennes. Alors que ces parents considèrent le loisir comme une forme de récompense, les discours des professionnels en développent une conception en termes de mode de construction de l'individu épanoui. D'une certaine manière, le modèle d'autorité que ces mères semblent promouvoir paraît opposé, ou du moins décalé, par rapport à celui qui est porté, si ce n'est dans les politiques éducatives, tout au moins par les professionnels de l'éducation, que l'on sait par ailleurs souvent issus des classes moyennes, porteurs de normes éducatives par conséquent différentes de celles d'une partie de leur public notamment issu des milieux populaires⁴⁶⁵. Donc si l'on peut entrevoir un processus de normalisation des pratiques, c'est

⁴⁶⁴ Didier Fassin et Dominique Memmi (dir.), 2004, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁶⁵ Il existe de nombreux travaux sur cette question. Pour n'en citer que quelques uns : Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7 / 3, 1966, p. 325-347. ; Alain Mingat et Marie Duru-Bellat, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue française de sociologie*, vol. 29 / 4, 1988, p. 649-666. ; Bernard Lahire, *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993, 188 p., (« Sociologie. Mutations »). ; François Dubet et Danilo Martuccelli, « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », *Lien social et Politiques*, n°35, 1996, p. 109-121. ; Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002, 348 p. ; Bernard Charlot, « Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » », *VEI Enjeux*, n°123, décembre 2000. ; Agnès Van Zanten, « La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes », *Éducation et sociétés*, n°9, 2002, p. 39-52.

aussi le renforcement d'une conception de l'autorité propre à un milieu social particulier que l'on voit poindre. D'autre part, si l'intervention a permis de modifier la pratique parentale, ces mères ayant choisi de suivre les « conseils » qui leur ont été donnés, le professionnel n'est en rien assuré que leur conception du loisir se soit pour autant transformée. Par ailleurs, cette immixtion dans les pratiques éducatives pose la question du réaménagement de celles-ci, ces parents perdant ici un levier utilisé pour favoriser la mise au travail de leurs enfants. En effet, la réussite du processus prive, d'une certaine manière, le parent de son « moyen de pression », de son support autoritaire. Les parents doivent alors trouver d'autres supports, alors même que nombre d'entre eux se disent « démunis » ou « dépassés ». D'une manière générale, nous pouvons souligner que peu de conseils en termes de pratiques d'autorité sont donnés aux parents. En la matière, les réponses proposées sont externes à la famille (AED, Club de prévention...).

Bien évidemment, tous les parents ne sont pas enclins à engager un travail sur soi, une remise en question, et à modifier leurs pratiques. Pour certains, l'acceptation des difficultés reste superficielle, nous l'avons vu, et les changements opérés sur les pratiques partiels. Dans un certain nombre de cas, si le besoin d'un soutien psychologique pour l'enfant peut être entendu, reconnu, voire revendiqué, par le parent, ce dernier résiste quant à lui à s'engager dans une telle démarche. C'est le cas de ce père de famille qui exprime sa réticence à tout suivi psychologique, en lien avec des représentations négatives.

« Après ma sœur elle me dit « toi aussi tu devrais aller en voir un de psy », mais comme je lui dis « je ne suis pas malade », et elle « mais ce n'est pas pour les malades, tu n'as rien compris ! ». Mais moi non, moi je ne suis pas prêt. Parce que pour faire un truc comme ça il faut être prêt, enfin quand on est adulte bien sûr, pas quand on est un enfant. (...) Et puis comme je dis à ma sœur « qu'est ce que je vais aller raconter ma vie à un mec qui... en plus il faut que je le paye pour qu'il écoute mes conneries ! », je dis non. Mes filles oui, parce que ce sont mes filles et qu'elles en ont besoin, voilà, et je ne veux pas savoir si elles sont prêtes ou pas, il faut le faire. » [E17F – Père, monoparentale]

Pour la psychologue qui est intervenue dans cette famille, cela traduit également son refus de « remise en question ».

« Alors que ce papa, le fait que je sois psy, il s'en saisit dans le sens où il écoute quand je lui parle, et en même temps des fois c'est « mais qu'est ce qu'elle me veut celle-là à me juger », donc lui il est très paradoxal. Donc en fait il se saisit de ce qu'il a envie, de ce qui l'arrange. (...) [Lors de son entretien, je me souviens, il m'a dit que lui ne voulait pas voir de psy, mais que par contre c'était important pour ces filles...] Oui, parce que lui déjà il n'est pas prêt à se remettre en question, et puis ce n'est pas lui qui a un problème, ce sont les filles, mais pas lui. » [Psychologue intervenant RE]

Les parents rencontrés restent pour la plupart, dans leur discours, peu enclins à s'engager dans un travail sur eux-mêmes accompagnés d'un psychologue, mais beaucoup se sont saisis de l'intervention auprès de leur enfant pour parler, évacuer, échanger. D'autres s'en saisissent peu, ou du moins de manière plus distante.

L'acceptation de ses propres difficultés, le souci de soi, la capacité à engager un travail sur soi, sont des présupposés essentiels à toute tentative de modification des pratiques, déployée ici de l'intérieur. Si ces conditions ne sont pas remplies, le discours des professionnels peut être entendu, mais les pratiques restent inchangées. Cela nous permet ici de souligner, ou plutôt d'émettre l'hypothèse, que selon le niveau de socialisation institutionnelle des individus, le processus de normalisation à l'œuvre par le biais de l'intervention sociale pourra être différent. Dans *La disqualification sociale*, Serge Paugam⁴⁶⁶ montre d'ailleurs bien comment le degré d'installation de l'assistance vécue par les individus influence les réactions, les stratégies, face à l'intervention, certains pouvant s'écarter du modèle proposé et feindre d'accepter ces normes tout en contrôlant la sphère d'intervention du travailleur social, d'autres, qui font l'expérience de l'*assistance installée* savent qu'il est préférable de respecter le contrat pour pouvoir bénéficier de façon régulière de l'assistance. D'autre part, comme de nombreuses études sur le travail social l'ont montré, les travailleurs sociaux peuvent intervenir de façon ponctuelle ou de façon plus contractuelle dans le cadre d'un suivi plus régulier. Et en contrepartie de ce dernier, les services d'aide sociale demandent aux individus pris en charge de respecter un certain nombre de conditions, souvent négociées et fixées d'un commun accord. Ces conditions peuvent être diverses : se préparer à une insertion sociale et professionnelle ; veiller de façon stricte à l'éducation et à l'hygiène des enfants ; faire des efforts pour mieux gérer le budget ; etc. Pour les professionnels il s'agit bien « de transmettre aux familles les normes sociales et éducatives qui leur semblent élémentaires »⁴⁶⁷. Dans le cadre de la Réussite éducative, les choses apparaissent moins figées, dans le sens où les conduites à tenir, les conditions et les normes à respecter, ne sont pas définies et fixées en amont, mais semblent plutôt se dévoiler de manière implicite.

Bien évidemment, au-delà de la diffusion de normes, c'est en quelque sorte un contrôle social des familles qui s'opère ici. En effet, cette forte intrusion dans la sphère privée est aussi l'occasion de mesurer l'écart à la norme et d'ajuster en fonction les discours et les interventions. Le dispositif de Réussite éducative, comme le travail social l'a été dans la période post-1968, a été fortement contesté au départ pour son rôle « normalisateur », ainsi

⁴⁶⁶ Serge Paugam, 2002, *op. cit.*, p. 101-107.

⁴⁶⁷ *Ibidem*, p. 180.

que pour l'aspect stigmatisant de son processus de ciblage. Pour Robert Castel, ces critiques du « contrôle social » paraissent aujourd'hui étonnantes, « puisque l'on reprocherait plutôt au travail social son incapacité à réaliser cette intégration. Mais cette version critique est en fait l'envers de la version positive qui fait du travail social une entreprise de réhabilitation des individus en vue de leur intégration à la société »⁴⁶⁸. Et comme le souligne François Dubet, « il n'y a pas de travail sur autrui que ne soit aussi une activité de contrôle normatif »⁴⁶⁹.

Il reste cependant difficile de mesurer l'impact de ce dispositif sur les pratiques, d'une part, parce que les entretiens menés ont été réalisés à un instant *t* et ne permettent donc pas une approche longitudinale, et d'autre part, parce que dans l'observation d'infléchissement ou de changement dans les pratiques, notamment éducatives, des parents, c'est souvent le croisement de plusieurs facteurs, plusieurs discours, qui produit une modification. Toutefois, s'il nous est difficile d'analyser de ce point de vue l'effet du dispositif étudié, nous pouvons admettre qu'il tend à travailler sur les subjectivités individuelles, à travers une démarche psycho-relationnelle. Nous avons également pu montrer comment la mise au centre de l'intervention de la personne et de sa subjectivité pouvait favoriser l'intériorisation de normes sur la « bonne façon » d'être un sujet, à travers notamment la diffusion d'un modèle adossé à l'expression et la reconnaissance de la souffrance.

D'une manière générale, on a tout de même le sentiment que cette modalité d'intervention vise davantage à prendre soin (*care*) qu'à soigner (*cure*), ou ici éduquer. Elle permet de maintenir la situation, tentant de faire accepter ou patienter une future prise en charge davantage inscrite sur le long terme, dans une démarche préventive. L'intervention, transitoire, aurait alors vocation à préparer le terrain à l'entrée dans d'autres types de suivi. Il s'agirait d'un travail de médiation, d'accompagnement vers d'autres institutions, d'autres liens de dépendance. Ce sont alors les compétences relationnelles des individus qui sont visées dans une perspective que nous avons appelée la « socialisation institutionnelle ».

⁴⁶⁸ Robert Castel, 2009, *op. cit.*, p. 231.

⁴⁶⁹ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 344.

II. DU TRAVAIL SUR SOI AU TRAVAIL SUR LA RELATION À L'INSTITUTION : UN DISPOSITIF « TRANSITOIRE » INSCRIT DANS UNE DÉMARCHE DE CAPACITATION ET DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES DES INDIVIDUS

Pour certains auteurs, la modernité s'est accompagnée d'une séparation progressive de l'action sociale et de la subjectivité individuelle⁴⁷⁰. Ainsi la programmation de l'individu n'étant plus considérée comme totale, dans une continuité entre l'acteur et le système, le problème de la socialisation devient celui de la réflexivité, de la critique, de la justification et de la distanciation. L'unité subjective de l'acteur devient problématique ; en tous cas, elle n'est plus donnée et doit être construite par l'individu lui-même⁴⁷¹. Si, Talcott Parsons considère, comme Émile Durkheim, que la socialisation a pour fonction d'assurer la continuité entre la structure sociale et la personnalité, tout en faisant de la personnalité une unité singulière, ce passage n'est, selon lui, possible que si les interactions de la socialisation forment des systèmes, en même temps que ces systèmes particuliers mettent en jeu des orientations culturelles globales⁴⁷². Selon François Dubet⁴⁷³, si le programme institutionnel à l'œuvre notamment dans les métiers du travail sur autrui, postulait un principe de continuité entre la socialisation et la subjectivation, entre les disciplines et l'autonomie, la modernité contemporaine est venue bouleverser ce schéma. L'usager n'est plus seulement ici l'objet de l'intervention sociale, il en devient l'un des producteurs. Pour François Dubet, l'institution socialise les individus, mais les constitue, dans le même temps, en sujets⁴⁷⁴. S'observe alors un processus continu dans lequel contrôle social et subjectivation vont de pair. Mais il semble que cette continuité ne soit plus aussi évidente, et qu'un nouveau paradigme s'impose, celui selon lequel « il faut partir des subjectivités individuelles pour créer du lien social, prendre en compte les personnes et leurs spécificités pour leur permettre de vivre ensemble »⁴⁷⁵.

Comme l'ont montré des travaux de sociologie de l'individu, ce dernier est confronté depuis déjà les années 1960 à une forme d'injonction à l'émancipation, devant faire preuve de ses

⁴⁷⁰ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, trad. Jean-Louis Vieillard-Baron, Paris, Payot, 1988, 331 p. ; Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992, 462 p.

⁴⁷¹ François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, 272 p., (« La Couleur des idées »). ; Danilo Martuccelli et François Dubet, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, vol. 37 / 4, 1996, p. 511-535.

⁴⁷² Talcott Parsons, *Social structure and personality*, London, Free press, 1970, 376 p.

⁴⁷³ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 68-71.

⁴⁷⁴ *Ibidem*, p. 35.

⁴⁷⁵ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 50.

qualités personnelles⁴⁷⁶. Ce processus d'individualisation réinterroge non seulement les normes et les règles sociales, mais vient également questionner les mécanismes de protection sociale : comment protéger les individus dans une société d'individus ? La question devient d'autant plus cruciale face à la précarisation croissante qui touche aujourd'hui une large population et l'aggravation de la crise sociale. Et pour les plus précaires l'injonction à l'autonomie consiste à donner de leur personne à travers une logique de contractualisation où ils doivent sans cesse témoigner de leur engagement à respecter les cadres, les règles et les objectifs formalisés dans toute sorte de projets, de contrats⁴⁷⁷. Au regard de la centralité donnée au travail sur soi, il devient impératif de développer de nouvelles façons de protéger. Si Robert Castel parlait il y a déjà longtemps de la nécessité de produire une « protection rapprochée »⁴⁷⁸, d'autres pistes de réflexion émergent pour revendiquer le passage d'un « État qui protège » à un « État qui rend capable »⁴⁷⁹. Toutefois, il nous semble que l'opposition sous-entendue entre protection et « capabilisation » ne va pas de soi. La structuration des États sociaux ne s'est pas adossée à une telle opposition, mais considérait plutôt que la protection était une des conditions à l'expression des capacités des individus. L'évolution des politiques sociales tend en réalité aujourd'hui à s'adosser à un métissage de la culture de la protection et de celle du souci de soi⁴⁸⁰. L'économiste Amartya Sen⁴⁸¹ développe une approche au regard des capacités qui semble s'inscrire dans cette perspective. Selon lui la protection sociale et les droits sociaux continueraient à assurer leur fonction de distribution des richesses, mais tenteraient, en même temps, d'égaliser les capacités des individus à jouir des droits et libertés qu'ils ouvrent⁴⁸². L'approche en termes de capacitation qui semble aujourd'hui se développer dans les politiques sociales met au centre des nouvelles modalités d'intervention sociale sur les subjectivités et les compétences des individus.

Nous avons tenté de montrer précédemment comment les modalités d'intervention étudiées prennent appui sur les subjectivités et cherchent à développer des compétences individuelles, dans une démarche de capacitation, à produire une auto-problématisation de sa situation, mais

⁴⁷⁶ Danilo Martuccelli et François de Singly, *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, 2009, 127 p., (« Sociologies contemporaines »).

⁴⁷⁷ Nathalie Frigul et Pascal Depoorter, « Qui sont les travailleurs du social ? », *Les Mondes du Travail*, n° 8, Printemps 2010, (« Dossier : Travailler le social »), p. 19-25.

⁴⁷⁸ Robert Castel, *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, les Éditions de Minuit, 1981, 227 p., (« Le Sens commun »), p. 33-60.

⁴⁷⁹ Jacques Donzelot, « Un État qui rend capable », in Serge Paugam (dir.), *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 2007, (« Le Lien social »), p. 87-109.

⁴⁸⁰ Édouard Glissant, *Philosophie de la relation : poésie en étendue*, Paris, Gallimard, 2009, 157 p.

⁴⁸¹ Amartya Sen, *Repenser l'inégalité*, trad. Paul Chemla, Paris, Seuil, 2000, 281 p., (« L'Histoire immédiate »).

⁴⁸² Jean De Munck, « Qu'est ce qu'une capacité ? », in Jean De Munck, Bénédicte Zimmermann (dir.), *La liberté au prisme des capacités : Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2008, (« Raisons pratiques »), p. 21-49.

surtout à se prendre en charge soi-même. À côté de ces compétences individuelles, adossées à un processus de travail sur soi, nous observons que l'intervention déployée vise également les compétences relationnelles des individus, notamment à partir d'un travail sur la relation de l'individu à l'institution. Cela passe notamment par un accompagnement qui s'adosse fortement à de la médiation et à un processus de socialisation institutionnelle des individus.

Partant du constat que la Réussite éducative se veut un dispositif transitoire et de l'hypothèse que l'intervention déployée est une forme de sas conduisant à une prise en charge dans les structures institutionnelles classiques, nous tenterons dans un premier temps de voir comment s'opère un travail de médiation et de socialisation institutionnelle visant une insertion dans les politiques sociales institutionnalisées, standardisées (1). Poursuivant dans cette perspective analytique cherchant à montrer de quelle manière l'intervention dans le cadre de la Réussite éducative met en œuvre un apprentissage des « normes institutionnelles », nous montrerons, à partir de l'exemple du soutien aux parents s'agissant de l'encadrement du travail scolaire de l'enfant, en quoi les accompagnements personnalisés peuvent être des espaces privilégiés pour faire intérioriser les attendus scolaires (2). Enfin, considérant que l'un des enjeux sous-tendus par le dispositif consiste à doter les individus de compétences relationnelles dans leur relation aux institutions, nous verrons que cela s'apparente à une tentative d'autonomisation des individus dans leurs liens de dépendance, en s'appuyant notamment sur les approches développées par les théories du « *care* » et en termes de « *capabilités* » (3).

II/ 1. Un dispositif de transition interinstitutionnelle : un travail de médiation et de socialisation institutionnelle

Une partie des accompagnements mis en œuvre vise un apprentissage des normes, des règles, du fonctionnement du système institutionnel. C'est en cela que nous parlons de socialisation institutionnelle. Les coordinateurs ont notamment une fonction de relais entre la famille et l'institution scolaire qui consiste à accompagner les parents dans leurs relations à l'école, et ce de différentes manières.

Les acteurs de la Réussite éducative prennent en charge, dans un grand nombre de situations, la coordination des différentes interventions autour de la famille, participent d'un travail de médiation entre la famille et les institutions, et ce, dans une diversité de champs de la vie de la famille. Il peut alors s'agir d'accompagner les familles lors de réunions « stratégiques »,

notamment à l'école, qui peuvent avoir pour objet l'orientation de l'enfant dans des structures ou des prises en charges spécifiques (c'est notamment le cas dans les équipes éducatives en élémentaires), ou encore des rencontres parents-professionnels relatives à l'orientation scolaire de l'enfant.

« Après ça a été des échanges, des réunions de temps en temps pour faire le point. Donc voilà, c'était des réunions à l'école, enfin ils m'accompagnaient partout. (...) Donc on se voyait aux réunions, et puis on va dire une fois par mois ou une fois tous les deux mois, ça dépend. Parce qu'il y a quand même un suivi de la famille. » [E14F – Mère, monoparentale]

« Ils nous aident à trouver par exemple des choses pour partir en vacances, et puis comme on va l'orienter vers... enfin comme il ne peut pas suivre la 3^{ème} normale, parce que c'est dur pour lui, il n'arrive pas, alors il m'a aidé..., on est allé voir une école privée à Labège, un lycée agricole je crois, on a été le visiter ensemble (...). Il m'a téléphoné hier parce qu'il m'a trouvé quelque chose pour les vacances de Pâques, et après il doit me téléphoner demain pour discuter de l'orientation d'I. (son fils). » [E13F – Mère, en couple]

L'accompagnement physique des parents lors de ce type de réunions stratégiques nous semble un des leviers mobilisés pour « médier » les relations famille-école, trouver des compromis entre le positionnement des parents et celui des professionnels. Cet accompagnement s'apparente aussi à un cheminement dans lequel les acteurs de la Réussite éducative tentent de guider les parents, afin de leur signifier les étapes et les démarches essentielles qui fondent les « bonnes pratiques » parentales, pour ce qui est du suivi de la scolarité de l'enfant, mais aussi en ce qui concerne son épanouissement personnel qui passe par le développement des expériences sociales de l'enfant à l'extérieur de l'institution familiale. Au-delà du soutien apporté aux parents, ne serait-ce que par la reconnaissance de leurs difficultés, il s'agit aussi de les aider à se repérer dans le système

« Ils s'occupaient de l'orientation, donc ça va, ils peuvent vous aider. Mais c'était avant, au moins quelqu'un pour vous guider, savoir quelle prise en charge, qu'on est soutenu, qu'on s'occupe de son problème, donc là ça va. » [E14F – Mère, monoparentale]

C'est en ce sens que l'on peut parler de socialisation institutionnelle, si l'on considère que ces actions visent à *faire avec* les familles, à leurs côtés, les diverses démarches à entreprendre, afin qu'elles puissent, par la suite, les *faire seules*. Dans cette perspective, c'est bien l'autonomisation et la responsabilisation des individus, ici des parents, qui sont recherchées. On voit bien comment ce travail de socialisation institutionnelle vise le contrôle de soi, l'autonomie du sujet, l'intériorisation de normes sociales et culturelles globales. Et il nous semble que les interventions développées dans le cadre des parcours de Réussite éducative

s'inscrivent dans cette tentative de réinscrire des individualités dans un système, ici en tant que parents dans l'environnement socioéducatif de l'enfant, tout en diffusant un certain nombre de normes et de valeurs sociales et culturelles, qui visent la programmation, la socialisation des individus.

Plusieurs exemples montrent bien comment ce type de démarche est vécu par les parents comme un réel soutien, où les acteurs de la Réussite éducative sont érigés en partenaires privilégiés de la famille, d'une certaine manière, *contre* l'école.

« Mais à cette réunion, ils ont dit des choses moi que je n'ai pas aimé, du genre « il n'arrive pas, il faut dire la vérité, c'est un enfant qui ne suit pas, c'est dur pour lui... c'est plus fort que lui... », comme s'ils le rabaissaient, donc heureusement qu'il n'était pas là. Mais ça venait surtout de la prof principale et de la directrice. Bon B. (coordinateur RE) et l'orthophoniste ils ont essayé de le défendre un peu mais comme ils ont vu la directrice insister... (...) Et à un certain moment la directrice elle a dit « c'est normal, la maman elle ne veut pas que son fils il aille en 3^{ème} DP6 », et B. qui dit « c'est normal c'est une maman », « non, non, il faut que la vérité elle soit dite, moi je dis que ce n'est pas un enfant qui peut... », c'était assez sec quoi, et moi je n'ai pas aimé. Et B. elle a vu que je n'étais pas bien. » [E13F – Mère, en couple]

« Entre temps, elle est venue participer... parce qu'elle était active. A. (coordinatrice RE), elle a participé aux réunions éducatives. Parce que moi j'ai demandé à A. de venir à chaque fois, je lui ai dit « vous ne me laissez pas toute seule », je ne me pointe plus toute seule là-dedans. Parce que comme ça, les autres, ça les oblige un peu, parce que si tu ne leur mets pas la pression, ils se débarrassent du bébé vite fait. » [E10F – Mère, monoparentale]

Cette modalité de suivi des familles est particulièrement développée pour les cas où des conflits sont observés entre les parents et l'institution scolaire, ou du moins quand la scolarisation ou l'orientation de l'enfant sont source de tensions entre les deux parties. Lors de ces réunions, les parents peuvent avoir un sentiment de stigmatisation, d'impuissance ou encore de culpabilisation. Ils se retrouvent en effet seuls face à nombre de professionnels présents autour de la table (directeur d'école, professionnels médico-psychologiques du RASED, assistante sociale de l'UTAMS, psychologue du CMPP...), pris dans une relation inégale où ils se sentent souvent démunis pour « défendre » leur enfant. La configuration même de ce type de réunion peut donner le sentiment de se retrouver, d'une certaine manière, sur le « banc des accusés », et les parents n'ont pas toujours les ressources et les capacités pour comprendre les enjeux sous-tendus ou les injonctions formulées. L'intervention des coordinateurs dans ces espaces peut alors consister en un travail de (ré)explication, de reformulation des éléments discutés lors de ces réunions, comme l'explique ce coordinateur :

« On l'a vu notamment dans les équipes éducatives. On a bien vu que dans ces réunions il y a des fois des professionnels qui assènent des choses aux familles en disant « ça va relever de ça, ça va relever de ça... », et puis à la fin on discute avec les familles tout ça, et elles nous disaient « oui, mais à un moment donné il a parlé de ça, c'est quoi exactement ? Si j'ai bien compris c'est... », « non madame, ça ne veut pas dire ça, c'est plutôt ça... », enfin voilà c'était aussi ça notre travail je pense. » [Coordinateur 3 RE]

Ces accompagnements tendent à favoriser la compréhension du système, l'apprentissage des normes institutionnelles, dans une démarche de capacitation des individus à appréhender, se situer, se repérer dans les jeux institutionnels. Il s'agit alors de rendre ces individus compétents afin qu'ils puissent devenir des usagers actifs. L'idée sous-jacente est de considérer que la maîtrise des normes, des codes, des modes de fonctionnement d'un système, est une des conditions essentielles pour qu'un individu puisse y devenir un acteur à part entière et autonome. L'intervention des professionnels cherche donc à travailler et développer les compétences à la fois institutionnelles et relationnelles des individus. Si cela est particulièrement observable au niveau des relations entre la famille et l'institution scolaire, l'exemple donné plus haut sur le processus d'acceptation d'une mesure éducative de type AED participe d'une même démarche, dans le sens où l'accompagnement cherche à modifier les représentations des missions d'une institution, mais également à favoriser une meilleure connaissance de son fonctionnement. Au-delà d'une compréhension objectivée de telle ou telle institution, il s'agit bien d'autonomiser l'individu dans ses liens de dépendance aux institutions. Nous reviendrons plus loin sur ces notions d'autonomie et de dépendance, qui nous semblent prendre ici un sens particulier.

Mais ce que nous voulons montrer c'est en quoi les tentatives de socialisation « institutionnelle » observées ici ne s'apparentent pas seulement à une intériorisation des normes et des valeurs, mais cherchent dans le même temps à donner une place à l'individu dans la société. En d'autres termes, les processus de normalisation et d'activation des individus s'articuleraient pour donner à lire une évolution du travail de socialisation.

Partant d'une analyse en terme de « programme institutionnel », comme nous l'avons déjà souligné, François Dubet montre que « dans le même mouvement il socialise l'individu et prétend le constituer en sujet »⁴⁸³. Le nœud du débat est alors la tension entre socialisation et autonomisation. Car si la socialisation est conçue comme une expérience sociale et « un travail de l'acteur socialisé qui expérimente le monde social », cela engendre également « une distance entre Soi, Moi et Je », créant un individu multiple auquel il revient de construire de

⁴⁸³ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 35.

la cohérence et de la continuité entre ces différents rôles sociaux⁴⁸⁴. Qu'il s'agisse des enseignants, dans le cadre d'une forme élémentaire de socialisation, ou de travailleurs sociaux qui visent une socialisation que l'on pourrait qualifier d'« institutionnelle », voire parfois à corriger la socialisation antérieure ou à rééduquer⁴⁸⁵, tous s'inscrivent dans une conception de l'intégration qui repose sur un principe de conformité et d'adhésion aux rôles proposés. Cependant, il semble que cette logique ne puisse plus aujourd'hui se suffire à elle-même, car ce n'est plus seulement l'intégration d'un rôle qui définit autrui, c'est aussi « sa capacité de s'intégrer en promouvant ses intérêts, quels qu'ils soient, à travers des relations conçues en termes de services, de « contrats » et de « projets » »⁴⁸⁶. En conséquence, l'intériorisation de normes et de valeurs doit s'accompagner d'une capacitation des individus, impliquant de leur donner les ressources, les compétences, les dispositions, pour qu'ils puissent trouver leur place au sein de la société en tant qu'acteur autonome et rationnel. Le processus de socialisation se veut alors un processus actif, où l'enjeu n'est pas seulement que l'individu se conforme et s'accomplisse dans un rôle donné, mais où il doit participer à la construction même de cette expérience sociale, de cette relation « socialisante ». Cela passe dans un premier temps par un recours à la parole, ce qui implique pour l'individu-usager de produire un récit biographique, de dire quelque chose de sa difficulté, d'analyser ses ressources et ses limites et de formuler une demande. Puis, il s'agit de co-définir avec le professionnel les engagements et les objectifs à respecter, à remplir, formalisés autour d'un contrat, d'un projet, ou encore d'un « parcours ». En conséquence, le travail de socialisation ne s'adosse plus seulement à une norme de la conformité, car la relation dans laquelle il se déploie mobilise une norme de la reconnaissance de la personne et de ses caractéristiques singulières. Dans une société marquée par la rupture entre le sujet et le social, par la distance entre culture et subjectivité⁴⁸⁷, et au regard de la valeur croissante donnée à la responsabilisation et l'implication des individus, c'est désormais aux acteurs de donner un sens à leur devenir, de se positionner par rapport aux institutions et aux valeurs dominantes.

L'accompagnement observé dans le cadre de la Réussite éducative tend à conjuguer un travail de reconnaissance de la personne, de ses fragilités, et un travail de socialisation « institutionnelle ». Pour de nombreux parents, comme nous l'avons déjà évoqué, la

⁴⁸⁴ *Ibidem*, p. 343-346.

⁴⁸⁵ Aziz Jellab, « Mission Locale et socialisation des jeunes : quelles valeurs pour quelle insertion ? », *SPRIRALE*, n°22, 1998, p. 59-71, p. 66.

⁴⁸⁶ François Dubet, 2002, *op. cit.*, p. 345.

⁴⁸⁷ François Dubet, 2002, *op. cit.*

principale difficulté rencontrée était leur incapacité, et celle de l'école, à trouver une solution à leurs problématiques. Cette absence de réponse est le plus souvent vécue comme un déni de reconnaissance de leurs difficultés. Or ne pas être reconnu peut être « considéré comme le cœur, comme le moteur même de la souffrance sociale »⁴⁸⁸. De par le travail de reconnaissance effectué par les intervenants à travers l'écoute, la présence, le soutien « moral », le dispositif tend à répondre à cette souffrance sociale, ou du moins à l'apaiser. Car en réalité, nous l'avons vu, les solutions proposées ne sont pas durables et restent des accompagnements de transition. La résolution de la situation, tant du point de vue des parents que des professionnels, passe par la (re)création d'un lien avec une institution ou encore l'entrée dans un autre dispositif. Il est d'ailleurs intéressant de voir que, dans un certain nombre de situations, l'efficacité même du dispositif de Réussite éducative est mesurée au regard du niveau d'inscription de l'individu dans les « circuits » institutionnels. Nous sommes bien face à un dispositif transitoire, une courroie de transmission entre la famille et les institutions, qui permet de pallier la souffrance sociale des individus.

« En fait j'ai l'impression qu'ils font leur train-train quotidien et il ne faut pas qu'ils en sortent parce que sinon ils ne savent plus. Quand ça sort vraiment de leur... comme là... Mais au moins qu'on vous dise « et bien renseignez vous, on ne sait pas trop... », mais là c'est les uns vous renvoient vers les autres, et puis on perd du temps, et puis on est à bout de souffle, parce qu'on va à droite, à gauche... Alors tant que j'ai pu mettre la main sur toutes les ressources ça allait, mais quand au début il n'y avait rien, il n'y avait rien, j'étais toute seule, et c'est là que c'était catastrophique. A partir du moment où il y avait Prism, et puis aussi après la Guidance, ils s'occupaient de l'orientation, donc ça va. Donc ça va, ils peuvent vous aider. Mais c'était avant, au moins quelqu'un pour vous guider, savoir quelle prise en charge, qu'on est soutenu, qu'on s'occupe de son problème. Parce que quand on est face à soi-même... (...) Mais disons qu'on connaît un peu la filière maintenant donc on peut... Parce que pour S. (son fils) je tâtonnais, je n'avais aucune idée, je ne sais pas où, à qui s'adresser... Enfin j'ai été pendant un bon moment toute seule sans savoir quoi faire, sans savoir quelle est la solution, est ce qu'il va y en avoir une... ? J'étais face à tout ça et des convocations de partout, des cris de partout, et sans avoir de solution, sans... Et ça c'est frustrant. » [E14F – Mère, monoparentale]

À travers cette citation, cette mère exprime bien ce sentiment de déni de reconnaissance, d'isolement face à l'institution et sa problématique, générateur de souffrance sociale. L'intervention de la Réussite éducative participe alors à l'apaisement de cette souffrance, donnant le sentiment « qu'on est soutenu, qu'on s'occupe de son problème », et les professionnels sont vécus comme des aiguilleurs au sein du système institutionnel, des ressources pour « vous guider, savoir quelle prise en charge ». Dans nombre de cas, l'accompagnement a consisté à aider les parents à se repérer dans le système et à favoriser

⁴⁸⁸ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 102.

leur autonomisation dans ce dernier. Ce travail de socialisation institutionnelle peut même être érigé comme une attente forte de la part des parents qui se trouvent face à une absence de réponse de l'institution, et plus spécifiquement scolaire.

« Mais le problème je trouve c'est qu'on n'est pas au courant. Il n'y a pas de message, il n'y a pas de soutien en parallèle, il n'y a pas un système qui se met en place, il n'y a rien, mais alors franchement rien. Et puis ils sont contents, ils se débarrassent d'un gosse, puis d'un autre, et puis ce n'est pas la solution. Le problème moi je pense qu'il est à la base, le problème il est dès le départ, et dès le départ quand vous êtes parents vous n'êtes pas censés savoir tout. Quels sont les systèmes quand il y a un conflit, quand il y a ça, qu'est ce qu'il y a comme organisme ?..., rien. Ça je leur reprocherais. (...) Parce qu'après pour vous appeler, pour vous envoyer des courriers, etc., ça oui... Et puis on se sent quand même comme un parent incapable. (...) Et quand Prism nous a montré l'atelier Osée, les choses ont été un peu mieux, il s'est mis à travailler. » [E9F – Mère, monoparentale]

D'une certaine manière, il s'agit de retisser un lien, de recréer de la confiance, avec des individus en conflit avec l'institution, « laissés pour compte », ou encore en faible capacité de se conformer aux cadres et aux injonctions institutionnelles. Et c'est par le soutien et l'écoute accordés par les intervenants à ces parents, mais également les réponses transitoires apportées, que s'élaborent une relation de confiance et un sentiment de reconnaissance, permettant ensuite de travailler les liens de dépendance aux institutions.

Nous souhaitons nous arrêter un instant sur le déni de reconnaissance, exprimé dans les extraits cités précédemment, qui vient, d'une certaine manière, pour ces familles, justifier la pertinence et la légitimité de cette intervention publique de transition. Emmanuel Renault a élaboré une typologie des formes de dénis de reconnaissance produits par les institutions⁴⁸⁹, qui s'articule autour de trois modèles de reconnaissance : « *dépréciative* », « *décalée* » et « *insatisfaisante* ». La reconnaissance « *insatisfaisante* », peut être « instable », dans le sens où l'individu se retrouve pris entre différents rôles sociaux sans qu'il parvienne à les réunifier dans un discours cohérent, ou « *clivante* » ou « *déchirante* », c'est-à-dire quand « le contexte institutionnel rend possible des identifications fortes mais incompatibles entre elles »⁴⁹⁰. La reconnaissance « *dépréciative* » dévalorise, stigmatise ou disqualifie l'individu. La reconnaissance « *décalée* », quant à elle, peut prendre deux formes. Soit l'institution produit de l'invisibilité, c'est-à-dire que les individus visés n'existent pas pour les institutions, comme par exemple les personnes errantes ou SDF. Soit nous sommes face à une méconnaissance de la part de l'institution, où les individus doivent alors endosser des rôles auxquels ils ne

⁴⁸⁹ Emmanuel Renault, *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La Découverte, 2004, 412 p., (« Armillaire »), p. 194-206.

⁴⁹⁰ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 103.

peuvent s'identifier ou bien qui impliquent de faire le sacrifice de leur identité. Il nous semble que c'est dans ce dernier cas de figure que nous nous plaçons ici. Les mères qui ont exprimé le sentiment de ne pas être reconnues ni entendues par l'institution scolaire évoquent la méconnaissance de l'institution des ressources existantes, son incapacité à trouver des réponses et à prendre en charge la problématique de l'enfant, et le désarroi dans lequel ces mères se sont retrouvées. Face à l'isolement vécu dans la gestion de la situation, certaines évoquent même les incidences sociales (perte d'emploi...) et psychiques (dépression...) engendrées, qui ont modifié leur mode de vie, mais aussi leur identité de femme, de travailleuse, de mère.

« Et puis moi, tout le monde s'en fout, je suis handicapé, je n'ai pas de travail, on vit dans la précarité... mais comment voulez vous que je puisse travailler avec un gamin comme ça ! » [E10F – Mère, monoparentale]

« Je travaille, je suis seule, et puis ils ne sont pas faciles, donc du coup dès que j'ai 5 minutes pour moi c'est pour dormir. Donc c'est vrai que je n'ai pas le temps de leur faire faire des loisirs, les emmener à la piscine, de les inscrire à un truc... Donc voilà, c'est contraignant, et pour moi... j'étais déjà au bout du rouleau, j'étais physiquement et moralement fatiguée, je n'arrivais plus à suivre, donc voilà, j'ai fait l'impasse sur certaines choses. Ma priorité c'était son bien-être, je ne voyais pas autre chose. (...) Mais franchement je n'avais plus la force. Et puis ça m'avait foutu des problèmes au travail puisque entre l'hôpital, l'école, les trucs, les machins, j'ai été obligée de réduire mon activité, d'être juste à mi-temps, donc financièrement aussi ça se répercutait aussi, parce que les fins de mois étaient difficiles. Donc c'était un tout. » [E26 – Mère, monoparentale]

Ces individus « inaudibles », en manque de reconnaissance, ces « acteurs faibles » comme le diraient Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani et Denis Laforgue⁴⁹¹, élaborent un discours dans lequel on voit poindre la construction de causes, de schèmes explicatifs, de leur situation, de leur précarité. Le concept d'« acteur faible » permet de mettre en évidence le statut d'inégalité ou l'affaiblissement des individus au regard d'une catégorisation de l'action publique, et, dans le même temps, de penser les conditions d'autonomie des individus pris dans des relations asymétriques⁴⁹². Et il apparaît que ces individus ne sont pas dénués de capacité de production biographique et tentent de faire entendre leur « voix ». Une politique de la reconnaissance chercherait alors à écouter ces voix, « à désinstitutionnaliser la souffrance en donnant la parole à celui qui souffre, qui est exclu, stigmatisé, en un mot à l'usager »⁴⁹³. Et face à la dégradation des supports sociaux traditionnels, l'État et les institutions se voient contraints

⁴⁹¹ Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani et Denis Laforgue, *La voix des acteurs faibles : de l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 246 p., (« Le Sens social »).

⁴⁹² *Ibidem*, p. 246.

⁴⁹³ Isabelle Astier, 2010, *op. cit.*, p. 104.

d'en inventer de nouveaux⁴⁹⁴, qui chercheraient à répondre à la souffrance sociale. L'élaboration de supports sociaux différents doit permettre « une réappropriation subjective que constitue la « désubjectivation » : opération consistant à se déprendre de la part de subjectivation trop attachée à la situation de crise, de conflit, de traumatisme. Nous retrouvons ici la tentative des acteurs de la Réussite éducative, face à certaines situations où les parents avaient développé une lecture autocentrée, fortement individualisée, des fragilités de l'enfant, d'amener ces derniers à dédramatiser, à relativiser leurs problématiques par rapport au monde social, cherchant ainsi à influencer sur le processus de construction biographique. Ce processus s'exerce souvent à une échelle microsociale, ce que vont faire toutes les personnes vivant des ruptures importantes dans leur vie, contraintes de « créer de la signification » dans des cadres sociaux en pleine mutation »⁴⁹⁵. Nous avons d'ailleurs précédemment mis en évidence la manière dont pouvait se réaliser ce processus de désubjectivisation, de par un travail sur la construction biographique.

Mais peut-on pour autant considérer que les dispositifs hybrides, interindividuels, flexibles, transitoires, mais aussi éphémères, tels que la Réussite éducative, constituent de nouvelles formes de supports sociaux, à côté de ceux traditionnels ? Certes, ils répondent à la souffrance sociale, ils participent d'un travail de socialisation, ils peuvent favoriser le lien social, mais ils apparaissent davantage comme des points d'amarrage entre différents supports sociaux que comme des supports en soi. Ces dispositifs interviennent entre différents supports, à l'interstice des prises en charge institutionnelles « traditionnelles », tels des sas favorisant la mise en cohésion, la liaison entre des supports désaccordés. D'une certaine manière, on a le sentiment que le dispositif de Réussite éducative, comme d'autres, s'apparente à une salle « préopératoire » où l'enjeu est de préparer la personne à une prise en charge plus lourde, à un traitement voulu curatif, et où l'intervention déployée en amont (ou en aval) vise simplement à prendre soin dans l'attente de, à mettre la personne dans les meilleures conditions possibles à son admission, son entrée au « bloc opératoire » qui serait ici l'institution. Cela ne remplace pas les supports sociaux traditionnels, il s'agit plutôt de créer des ponts, des relais, entre ces derniers. Et l'un des leviers mobilisés est la reconnaissance de la souffrance, de la personne. Il

⁴⁹⁴ Michel Joubert et Claude Louzoun, *Répondre à la souffrance sociale : la psychiatrie et l'action sociale en cause*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, (« Études, recherches, actions en santé mentale en Europe »), p. 186.

⁴⁹⁵ Michel Joubert, « Souffrances morales et question sociale : un enjeu de reconnaissance », in Michel Joubert, Claude Louzoun (dir.), *Répondre à la souffrance sociale : la psychiatrie et l'action sociale en cause*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, (« Études, recherches, actions en santé mentale en Europe »), p. 178.

s'agit de donner la parole à ces individus qui souffrent, ces « acteurs faibles », et par conséquent, comme le rappelle Emmanuel Renault, leur donner des droits⁴⁹⁶.

La Réussite éducative est un dispositif transitoire, un accompagnement entre plusieurs prises en charge institutionnelles. Nous avons vu dans les chapitres précédents combien cela avait des incidences considérables sur les professionnels, d'abord sur les nouvelles professionnalités générées par la mise en œuvre concrète du dispositif, mais également les professionnels « traditionnels » du travail socioéducatif qui doivent composer avec ce nouveau paysage institutionnel. Et nous avons montré que ce dispositif et ses acteurs apparaissent comme des variables d'ajustement du système. Un des exemples les plus flagrants concerne la mise à disposition d'intervenants auprès d'enfants considérés comme porteurs de handicaps au sein de l'école, sur les temps de classe, faisant office d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) dans l'attente de l'arrivée du professionnel « officiel » de l'Éducation nationale. L'accompagnement se veut un palliatif aux carences du système institutionnel, en intervenant entre deux prises en charge, dans l'attente d'une réponse institutionnelle. Si d'un point de vue institutionnel, ce mode d'intervention peut venir brouiller les cadres d'action des acteurs, du point de vue des familles, il permet de répondre à leur problématique immédiate et apparaît dans le moment présent comme la seule solution proposée.

« Quand Prism a proposé d'avoir une personne qui puisse venir avec S. (son fils) en classe, ça a été négatif, parce que c'est de suite vécu comme de la surveillance... Et finalement c'était une personne qui travaillait dans le CLAE de l'école qu'ils ont engagé à Prism, parce que S. il avait confiance et puis l'école aussi parce qu'ils connaissaient la fille. Mais il a fallu en fait ruser, il a fallu trouver le truc, une parade. Mais c'est vrai que quand il a eu l'AVS les choses ont été un peu mieux. » [E14F – Mère, monoparentale]

« En fait moi je refuse, j'ai dit niet, mon gamin il ne redoublera pas son CM1, je lui ai fait sa scolarité, je lui ai fait passer des évaluations, donc je demande à l'Éducation nationale qu'ils me le scolarisent. (...) Sauf que là-bas ils ne l'ont pris que 9 heures, et encore, grâce à Prism. Voilà, c'est comme ça que j'ai rencontré Prism. En fait c'était pour avoir une AVS tout simplement, parce qu'en fait il ne lui restait que 3 semaines d'école, et la directrice elle a dit « moi je veux bien le prendre mais avec AVS obligatoire », donc ils ont contacté Prism je crois pour avoir une AVS. C'est comme ça qu'on a connu Prism. Et ça a été nickel, je n'ai rien à dire. Parce que sans Prism on n'aurait jamais pu le scolariser, il aurait redoublé son CM1, il se serait fait virer. » [E10F – Mère, monoparentale]

Les cas évoqués ici concernent des enfants présentant d'importants troubles psychiques et comportementaux, qui nécessitent une scolarisation adaptée, ce qui peut passer par la mise en place d'une AVS, faute de quoi les écoles peuvent refuser la scolarisation à plein temps de

⁴⁹⁶ Emmanuel Renault, 2004, *op. cit.*, p. 397.

l'enfant. L'intervention de la Réussite éducative se fait ici clairement à l'interstice des prises en charge institutionnelles. Mais c'est aussi l'occasion pour les parents de mieux comprendre le fonctionnement du système institutionnel. Les acteurs de la Réussite éducative favorisent alors un travail de socialisation institutionnelle, dans le sens où l'accompagnement permet de « ré-accompagner » des familles vers des prises en charge plus importantes, comme l'expliquent très bien ces coordinateurs :

« Pour certains, qui étaient déjà passés par du soin, des CMPP, des choses comme ça, là le travail consistait à les réaccompagner, parce qu'il y avait eu un phénomène d'usure. Mais après le CMPP ça ne veut pas forcément dire... enfin on peut rester dans de la prévention, dans le ré-accompagnement. » [Coordinateur RE 1]

« On a vraiment un rôle à jouer sur le fait de les ré-accompagner, ré-expliquer ce que c'est le droit commun. Donc quand une évaluation va nous faire dire que ce n'est pas à nous d'intervenir directement, que c'est le droit commun, à un moment donné on peut quand même avoir ce rôle de ré-accompagnateur vers le droit commun. (...) Il me semble que la Réussite éducative dans un sens ce n'est pas qualitativement quel type d'intervention relèvera de tel service et quel type d'intervention relève de nous, comme je le disais tout à l'heure, ce n'est pas seulement une question de type d'intervention, c'est aussi une question de transition. » [Coordinateur RE 3]

On voit clairement qu'une part importante du travail mené consiste à « raccrocher » des individus à des prises en charges institutionnelles, ce que les professionnels appellent le « droit commun ». Le travail de ré-accompagnement, de reliaison avec les services socioéducatifs ou médico-psychologiques, participe également d'une autonomisation des individus dans leurs liens de dépendances aux institutions. Dit autrement, au-delà de la capacité des individus à se repérer dans le système, c'est aussi leur capacité à établir des liens pertinents, et ce, de façon autonome, qui est en jeu.

La question de l'exclusion est venue peu à peu remplacer celle de l'exploitation qui mettait en scène des rapports sociaux de domination dans un monde marchand⁴⁹⁷. L'exclusion se développe, quant à elle, « dans un monde connexionniste, caractérisé par la mise en réseau des activités »⁴⁹⁸. Et si les individus sont dans ce monde égaux en droit, ils deviennent de plus en plus distants et étrangers les uns des autres. Les rapports sociaux se sont transformés, réduisant le poids de la position sociale ou du groupe d'appartenance dans la constitution de l'individu social. L'existence de ce dernier est de plus en plus déterminée par sa capacité à établir des liens pertinents. Or c'est l'affaiblissement des liens entre l'individu et la société

⁴⁹⁷ Luc Boltanski et Ève Chiapello, 1999, *op. cit.*

⁴⁹⁸ Claude Macquet et Didier Vranken, 2006, *op. cit.*, p. 142.

que tente de prévenir, voire de pallier, l'intervention développée dans le cadre de la Réussite éducative. Ce type de dispositif vient modifier le travail de socialisation, comme nous l'avons vu, à travers la création d'une relation interindividuelle entre le parent et un intervenant professionnel qui favorise le souci de soi, la reconnaissance de la souffrance exprimée, le travail sur soi, l'apprentissage des codes et des normes sociales et institutionnelles, mais également l'autonomie du sujet dans ses liens de dépendances institutionnelles. Ce mode d'intervention tend à travailler sur les subjectivités individuelles, mais également sur les pratiques éducatives et sociales. Cela transparait avec acuité s'agissant de l'encadrement de la scolarité de l'enfant, enjeu majeur du dispositif.

II/ 2. Vers une normalisation des pratiques parentales vis-à-vis de l'institution scolaire : l'exemple illustratif du soutien aux parents de l'encadrement du travail scolaire

Le travail de socialisation institutionnelle, que nous cherchons ici à mettre en évidence et à analyser, peut s'apparenter à un accompagnement transitoire, mais également à une tentative de normalisation des pratiques qui vise une meilleure intériorisation des normes, des codes sociaux et institutionnels, favorisant l'adaptation de l'individu au monde social. Ce mécanisme est particulièrement visible en ce qui concerne le rôle des parents dans le suivi du travail scolaire de l'enfant. Il faut dire que la question scolaire est au cœur de ce dispositif, fortement adossé à des problématiques de décrochage scolaire. Les pratiques éducatives en la matière sont donc très largement visées par les interventions. Et au-delà du soutien scolaire développé auprès des enfants, c'est aussi en direction des parents que les tentatives de changement de pratiques s'observent.

Nous avons déjà souligné les tensions récurrentes qui existent entre les parents et l'école, et combien les conceptions des frontières de responsabilité entre ces deux acteurs éducatifs étaient au cœur des conflits observés. Car, en réalité, « la ligne de démarcation entre l'instruction et l'éducation reste incertaine »⁴⁹⁹ : on attend de l'école qu'elle n'instruise pas seulement les enfants mais qu'elle éduque, et les parents doivent, de leur côté, mobiliser des compétences favorisant l'apprentissage de leurs enfants. Et c'est bien tout le nœud du problème dans cette relation école-famille, et plus encore quand une difficulté se présente. En cas d'échec, cette relation est axée autour d'une question : « à qui la faute ? ». En effet, tout se passe comme si la coresponsabilité éducative des familles et des institutions se traduisait plus

⁴⁹⁹ François Dubet (dir.), 1996, *op. cit.*, p. 13.

souvent par « un *rejet* de responsabilité sur l'autre partie que par une recherche commune de solutions »⁵⁰⁰.

« De toute façon c'est l'inconvénient, s'il y a un problème au niveau scolaire, hormis qu'on vous convoque, on vous convoque, on ne fait que ça, et puis le temps passe, et voilà. Mais ça ne fait pas avancer le schmilblick, alors on essaie de lui parler, on essaie, mais bon (...) Parce que ce n'est pas évident, on ne sait pas où on va, ce qu'on va faire, rien. Le problème c'est qu'on ne peut rien faire. » [E12F – Mère, monoparentale]

Cette mère exprime très bien cette interpellation des parents, en cas de difficulté, par l'institution scolaire, qui les renvoie à leur responsabilité, et par là, à leur incapacité, à leur échec éducatif. Du moins c'est comme ça qu'ils le vivent, comme le procès de leur compétence éducative. Nous avons entrevu cela précédemment en montrant comment les réunions institutionnalisées, telles que les équipes éducatives, pouvaient être mal vécues par les parents, ces derniers se retrouvant d'une certaine manière stigmatisés et mis au banc des accusés. On voit aussi dans cette citation que la mère remet également en cause la compétence de l'école à trouver des solutions de son côté. Et du point de vue de l'école, des professionnels, il s'agit aussi de responsabiliser les parents face à leurs « devoirs » éducatifs. Naît alors ce que Bernard Lahire considère comme « le mythe de la démission parentale »⁵⁰¹ qui révèle bien les incompréhensions réciproques entre famille et école. La question de la conception des frontières entre les responsabilités et les rôles de chacun (instruction/éducation) est au cœur du quiproquo entre familles et école. Ce que les professionnels analysent comme une « démission parentale » s'exprime de la part des parents par la confiance qu'ils ont en l'école.

En effet, pour la grande majorité des familles populaires, ce qui relève de l'école, à leurs yeux, c'est avant tout l'instruction, pour laquelle elles ne se reconnaissent pas de compétences et acceptent donc de faire confiance aux enseignants. En revanche, elles considèrent que la socialisation de leurs enfants relève d'abord de la famille, même si elles attendent un appui de l'école, notamment en matière d'autorité. Les familles prennent en charge la santé physique et mentale des enfants, leur bonne forme, un bon comportement (être « bien élevé »...), prennent sur elles d'enjoindre à leurs enfants de bien travailler, essaient de les aider à faire leurs devoirs à la maison.... Aux enseignants d'assumer l'instruction, le contrôle des connaissances, la sanction des comportements. Et, souvent, « ce que les enseignants perçoivent comme un abandon des enfants à l'école par les familles est décrit par les parents comme une confiance

⁵⁰⁰ Daniel Gayet, 2004, *op. cit.*, p. 131.

⁵⁰¹ Bernard Lahire, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, 271 p., (« Essais & recherches »).

dans l'école, de la même façon que l'on a confiance dans son médecin »⁵⁰². Une partie des parents des milieux modestes se pensent insuffisamment instruits pour oser prétendre qu'ils possèdent des compétences éducatives ; *a fortiori* ils ne se reconnaissent aucune compétence pédagogique.

« Mais c'est vrai que je ne sais pas pourquoi mes enfants ils n'ont pas réussi, parce que depuis qu'ils étaient petits je prends le cahier, un stylo, je faisais A, B, C,..., je fais l'addition, la soustraction... ce que je connais moi. Après quand c'est en 4^{ème}, que c'est des choses dures, je ne peux pas moi. » [E13F – Mère, en couple]

« Et puis c'est vrai que sur les devoirs, même moi déjà je ne suis pas le genre, et c'est peut être dû à ça aussi. Quand ils étaient encore en CP ou CE1, bon allez « tu as fais tes devoirs ? »... et puis après ils ont fait un peu de l'aide aux devoirs à l'école, donc du coup je les confie à l'aide aux devoirs et voilà. Et puis c'est difficile aussi pour moi de suivre quand ils grandissent. » [E14F – Mère, monoparentale]

Les professionnels sont censés être tellement plus experts, que ces parents-là sont tentés de leur déléguer la lourde charge des questions éducatives que leur posent leurs enfants. Quelque part, « ils n'osent pas déranger »⁵⁰³. Dit autrement, « des parents pensent bien faire en ne se mêlant pas des affaires de l'école tandis que les enseignants interprètent leur non-intervention comme la preuve de leur désintérêt »⁵⁰⁴. Il est indéniable que ce sont les catégories les plus défavorisées qui sont aussi les plus stigmatisées, et dans ce climat de crise, de chômage, etc., les enseignants invoquent souvent la « démission » des parents⁵⁰⁵. Nous sommes là plutôt dans l'ordre de la souffrance, de l'impuissance, peu de la « démission ». Peut être le terme de « démobilisation » face à certaines situations (et par contraste « surmobilisation » dans certains cas) serait plus juste, comme le suggère Bernard Charlot⁵⁰⁶, que ce soit dans le comportement des parents ou des enfants face à leur scolarité.

C'est dans ce climat qu'intervient la Réussite éducative, tentant de responsabiliser, d'impliquer les parents de la scolarité de l'enfant. Toute une part de l'accompagnement, notamment à domicile, est alors sous-tendue par une tentative de modification des comportements, des « réflexes » éducatifs des parents vis-à-vis du travail scolaire. Concrètement, cela peut se traduire par des conseils très pratiques, en termes de configuration

⁵⁰² François Dubet (dir.), 1996, *op. cit.*, p. 17.

⁵⁰³ Bernard Charlot et Jean-Claude Émin, *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 114.

⁵⁰⁴ Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau, « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, n°100, 1992, p. 11.

⁵⁰⁵ Daniel Gayet, 2004, *op. cit.*, p. 133.

⁵⁰⁶ Bernard Charlot, 1996, *op. cit.*, p. 70.

de l'espace de travail, des cadres spatio-temporels, de techniques de contrôle, etc., comme l'expriment les acteurs du dispositif :

« Par exemple des choses super basiques, là il y a une famille, on a commencé il y a 3 mois, et on se bat avec la maman pour lui faire passer qu'il faut quand même lui réorganiser un espace de travail, sa chambre, son bureau, enfin il n'a pas de bureau dans sa chambre, donc ce qui fait qu'il travaille en bas, quand l'intervenante vient ils travaillent en bas sur une table basse, il y a la télé à côté, il y a des va et vient, et donc on lui dit que c'est important qu'il ait un espace de travail dans sa chambre. » [Coordinateur RE 2]

« On a pas mal de parents qui sont flippés au niveau du scolaire, ils nous disent « non, mais moi je ne sais pas faire, je n'y connais rien », donc on leur dit « vous pouvez avoir un rôle à jouer, pas forcément dans le fait d'expliquer les leçons ou de les faire travailler, mais vous pouvez aussi leur demander : explique moi ce que tu as fait aujourd'hui ? Fais moi voir ce que tu fais ? », enfin voilà, les rassurer par rapport au fait qu'ils ont un rôle à jouer, sans forcément eux maîtriser le niveau du truc. Et puis demander à l'enfant de travailler de telle heure à telle heure, etc., donc c'est ça aussi, essayer de les rassurer par rapport à ça, les rendre actifs. » [Psychologue intervenant RE]

Le travail consiste à faire prendre conscience aux parents de leurs responsabilités, leurs rôles, leurs devoirs, et de « *les rendre actifs* » en ce qui concerne l'encadrement scolaire de l'enfant. Cette intervention *sur* et *avec* les parents vise, non seulement leur responsabilisation, mais également le développement de leurs compétences éducatives. Bien évidemment, on voit ici transparaître la valorisation de certaines formes de compétences et de modes d'encadrement du travail scolaire particuliers. En effet, l'accent est mis ici sur l'organisation de l'espace et du temps de travail, traduisant une norme et une conception du rôle des parents dans l'encadrement scolaire propre à l'intervenant. Des travaux en sociologie ont par exemple montré comment, selon d'autres conceptions, l'important résidait surtout dans la manière dont les parents valorisent le savoir, la culture, dans les discours ordinaires tenus à l'enfant. Ce que nous voulons souligner ici c'est que les normes diffusées par les intervenants dans le cadre du dispositif sont relativement personnelles et dépendent de leurs propres représentations, mais aussi certainement de leur appartenance sociale, de leur expérience sociale, scolaire, ainsi que de leurs modèles éducatifs. Nous n'avons pas creusé cet aspect dans nos analyses, mais il paraît évident que cela n'est pas sans effet sur le processus de normalisation observé dans le cadre des accompagnements menés par les acteurs du dispositif.

Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas tant la manière dont les individus adhèrent aux normes proposées par les professionnels ou négocient avec eux, mais plutôt de voir, à travers le discours de parents, comment le processus de normalisation se déploie de manière implicite et sur quelles pratiques sociales il porte. Et les interventions réalisées au domicile des familles,

et par conséquent les plus proches de la sphère privée, nous semblent les espaces, les interactions les plus propices à la diffusion des normes. En effet, plus que dans le lien aux coordinateurs de Réussite éducative, c'est dans la relation privilégiée qui s'instaure entre les parents, souvent la mère, et l'intervenant que se mettent en œuvre des mécanismes normatifs. Car si l'intervention vise souvent directement l'enfant, et notamment le travail scolaire, la présence d'une personne au domicile est aussi l'occasion pour les parents d'échanger, de discuter.

« A chaque fois avant qu'elle sorte, elle me parle et elle me dit comment ça s'est passé. Par exemple, « aujourd'hui il était fatigué » ou « il a bien travaillé », enfin ça dépend des jours. (...) Au début c'était difficile et il commence à comprendre elle m'a dit. Et puis elle est ouverte, elle me parle, quand elle vient on parle un petit peu et puis après je la laisse travailler avec lui. [E7F – Mère, en couple]

Sous le sceau du soutien scolaire individuel à domicile, c'est aussi l'occasion pour les intervenants de discuter avec les parents (et le plus souvent la mère), d'apporter des conseils, de rassurer, voire de « responsabiliser » les parents sur leur rôle, et notamment dans le travail scolaire de l'enfant.

« Elle lui faisait surtout le calcul, et s'ils avaient le temps ils faisaient autre chose. Et puis elle lui disait « pour la prochaine fois tu fais ça... ». Et puis même avant de partir elle me montrait tout ce qu'ils avaient travaillé. Et après elle me dit « ça c'est pour la prochaine fois... », elle était bien, elle était sérieuse. » [E13F – Mère, en couple]

A travers ces discussions informelles, des conseils « éducatifs » sont donnés aux individus, visant à modifier leur comportement en tant que parents, qui peuvent viser, comme ici, le suivi du travail scolaire de l'enfant. En effet, en montrant à la mère les exercices que l'enfant doit réaliser pour la prochaine « séance », l'intervenante l'informe des devoirs qu'il a à remplir, mais sous-entend dans le même temps la responsabilité qui revient à la mère de s'assurer que l'enfant respecte les règles du jeu. En effet, nous supposons que le contenu des échanges, les éléments pointés par l'intervenant (le travail à faire, le comportement, les progrès à faire...) tendent à déterminer les attendus en direction des parents. En d'autres termes, ils définissent, de manière implicite, les normes, les conduites à tenir, les règles, les responsabilités de chacun, qui fondent les « bonnes pratiques éducatives » du point de vue des professionnels. Du moins c'est l'objectif que ces derniers s'assignent, cherchant à transférer, à faire intérioriser, un certain nombre de normes. Mais il n'est pas sûr que ce soit compris comme tel par les parents. Dans l'extrait d'entretien précédent, ce que l'on observe surtout c'est le fait que la mère apprécie que l'intervenant lui rende visible un travail dont elle connaît

a priori mal la teneur. Mais il reste difficile d'affirmer si la tentative de normalisation du professionnel conduit à un réel changement dans ses pratiques éducatives.

Dans tous les cas, à travers l'intervention développée dans le cadre de la Réussite éducative, et plus spécifiquement dans les accompagnements personnalisés réalisés aux domiciles des familles où se jouent une relation interindividuelle entre le parent et le professionnel, le but est bien de faire intérioriser les normes « scolaires » et éducatives aux individus, de travailler leur socialisation institutionnelle, ce qui implique de mieux comprendre les attendus scolaires. Se dessinent des objectifs en termes de capacitation et d'autonomisation des individus. L'intervention cherche à rendre les individus capables de se conformer au rôle social qui leur est assigné par l'institution et d'être acteurs dans la trajectoire scolaire de leur enfant. En d'autres termes, c'est le développement de « bonnes pratiques » dans leur relation à l'institution qui est en jeu. Ce sont à la fois les compétences individuelles et relationnelles qui sont visées.

II/ 3. A la recherche d'une autonomie dans les liens de dépendance : l'apport des théories du *care* et de l'approche en terme de *capabilités*

Les nouvelles situations individuelles, transformées par les processus d'émancipation des individus, et notamment des femmes, aux liens traditionnels de dépendance (cellule famille, classe sociale...), et d'individualisation des biographies individuelles, viennent transcender les frontières entre sphère privée et sphère publique. Pour Ulrich Beck, « il n'existe plus de situations entièrement privées, il s'agit toujours aussi de situations institutionnelles »⁵⁰⁷. Cela signifie qu'elles ont un visage contradictoire, celui de situations individuelles dépendantes des institutions. En d'autres termes, la nouvelle forme de situation individuelle qui apparaît est le produit de la dépendance des situations individuelles vis-à-vis des institutions. Les individus émancipés deviennent dépendants et les situations individuelles sont contrôlées par les institutions. En conséquence, l'individualisation se déploie dans un processus de socialisation qui complexifie les mouvements d'autonomisation individuelle. Car si l'individu s'est affranchi des liens de dépendance traditionnels, notamment familiaux, les institutions viennent s'y substituer.

⁵⁰⁷ Ulrich Beck, 2001, *op. cit.*, p. 281.

« Parce qu'en fait il a fallu que je reprenne tout à zéro. Mais comme avant je travaillais, mais je ne pouvais pas m'occuper des papiers, des trucs, tout ça, donc je n'ai pas appris en gros à me démerder sur les papiers. Donc ma sœur m'a fait rencontrer Mr..., parce que je comptais beaucoup sur ma sœur, je compte beaucoup sur ma sœur. (...) Donc c'est pour ça aussi qu'on met ça en place avec B. (coordinateur), pour que je la lâche un peu la pauvre. Donc voilà c'est trouver d'autres gens aussi, mais dont c'est le travail aussi. Parce que tout ça ce n'est pas le travail de ma sœur. » [E17F – Père, monoparentale]

Dans ce contexte, s'ouvre un questionnement sur les conceptions de la dépendance et de l'autonomie, au regard notamment de la notion de vulnérabilité. En effet, les débats oscillent entre une conceptualisation négative et positive des relations de dépendance. Dans le premier modèle, la dépendance est considérée comme une relation contraignante et comprise comme une forme d'assujettissement, de domination, qui peut conduire à une vulnérabilité accrue. Dans cette perspective, les relations de dépendance doivent dans l'idéal être dépassées, puisqu'elles apparaissent comme une menace pesant sur l'autonomie des individus. C'est une conception libérale de l'individu qui est ici au cœur de ce premier modèle. Dans un second modèle, notamment élaboré dans le cadre des théories de l'éthique du *care*, les relations de dépendance peuvent être conçues de façon positive. Elles posent ainsi une conception alternative du sujet, dans laquelle les notions de vulnérabilité et de dépendance viennent complexifier les conceptions traditionnelles de l'autonomie.

Cette pensée est sous-tendue par deux présupposés majeurs : d'une part, « nous sommes tous fondamentalement vulnérables »⁵⁰⁸, et, d'autre part, la dépendance peut être définie comme « une relation nécessaire et potentiellement positive »⁵⁰⁹. Cette conception rejoint les propos de Norbert Elias qui considère également que l'on ne peut penser l'autonomie et la dépendance de façon opposée, ni déconnectée, puisqu'il n'existe pas selon lui d'individu en dehors de son inscription dans une communauté, une société. Selon Norbert Elias « Chaque sujet pris individuellement naît au sein d'un groupe qui était là avant lui. Mieux encore : chaque individu est, par nature fait de telle sorte qu'il a besoin des autres qui étaient là avant lui pour pouvoir grandir »⁵¹⁰. Ses analyses socio-historiques⁵¹¹ montrent, d'un côté, pourquoi l'autonomie est devenue progressivement une dimension comportementale valorisée et discriminante dans nos sociétés occidentales ; et soulignent, de l'autre, combien l'autonomie

⁵⁰⁸ Marie Garrau et Alice Le Goff, « Care », *justice et dépendance : introduction aux théories du care*, Paris, PUF, 2010, (« Philosophies »), p. 7.

⁵⁰⁹ *Ibidem*, p. 13.

⁵¹⁰ Norbert Elias, 1991, *op. cit.*, p. 57.

⁵¹¹ Voir notamment les ouvrages suivants de Norbert Elias : *La société de cour*, trad. Pierre Kamnitzer et Jeanne Etoré-Lortholary, Paris, Flammarion, 1985, 330 p., (« Champs »). ; *La société des individus*, 1991, *op. cit.*. ; *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, trad. Michèle Hulin, Paris, Fayard, 1993, 258 p.

n'existe pas en tant que telle, en s'activant d'elle-même « naturellement » dans le « caractère » des individus⁵¹². Pour lui, l'intériorisation des normes de comportement doit toujours être contextualisée en lien à des relations intersubjectives et de domination.

Pour les théoriciennes du *care*, le fait que le développement et le maintien de nos subjectivités soit le fruit de l'action d'autrui, de ces personnes qui prennent soin de nous, de leur attention et des efforts qu'ils déploient pour répondre à nos besoins, en un mot leur *care*, témoigne de la positivité potentielle des relations de dépendance. Selon Martha A. Fineman, « nous vivons tous des vies subventionnées »⁵¹³, ce qui implique que toute existence humaine est d'emblée vulnérable et le demeure, elle ne peut donc se développer que par le prisme de relations de dépendance répondant à nos besoins. L'éthique du *care* « identifie les relations de dépendance comme le lieu d'une expérience morale particulière, propre à l'apprentissage et à la mise en œuvre de compétences morales spécifiques, et comme le fondement des identités personnelles et morales des sujets »⁵¹⁴. Plus globalement, ce que la sociologie du genre souligne c'est que si l'on accepte l'idée selon laquelle nous sommes tous interdépendants les uns des autres, il faut normaliser l'idée même de dépendance. Des travaux sur le travail domestique au regard d'une analyse genrée⁵¹⁵ ont notamment mis en évidence que les contributions des femmes aux dons, aux solidarités intrafamiliales (s'agissant par exemple du soin des enfants ou encore des aïeux), inscrites ainsi de fait dans des liens de dépendance, sont perçues comme « normales », comme allant de soi, telles des obligations de genre qui ne suscitent pas de redevabilité. Tandis qu'à l'inverse, le geste du conjoint contribuant aux tâches domestiques sera considéré comme une attitude égalitaire. Transposées à la question éducative qui nous intéresse ici, nous pouvons souligner que les contributions éducatives des mères sont d'une certaine manière opacifiées, dans le sens où elles sont là aussi considérées comme normales, tel un devoir qui leur incombe naturellement⁵¹⁶. Ainsi, les professionnels encouragent ces mères à changer leur regard et leurs pratiques, afin qu'elles s'investissent davantage, et d'une certaine façon mieux,

⁵¹² Rachel Gasparini, Odile Joly-Rissoan et Monique Dalud-Vincent, « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie*, n°168, 2009, p. 93-109.

⁵¹³ Martha A. Fineman, *The autonomy myth : a theory of dependency*, New York, New Press, 2004.

⁵¹⁴ Marie Garrau et Alice Le Goff, 2010, *op. cit.*, p. 39.

⁵¹⁵ Pour exemples : Danielle Chabaud-Rychter, Dominiq Fougeyrollas-Schwebel et Françoise Sonthonnax, *Espace et temps du travail domestique*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985, 156 p., (« Réponses sociologiques »). ; Geneviève Cresson, *Le travail domestique de santé : analyse sociologique*, Paris, L'Harmattan, 1995, 346 p., (« Logiques sociales »). ; Clotaire Mouloungui, *La solidarité familiale*, Paris, L'Harmattan, 2004, 248 p., (« L'Esprit économique »). ; Clotaire Mouloungui, « Le coût du travail intrafamilial », *Innovations*, vol. 2 / 22, 2005, p. 139. ; François De Singly (dir.), *L'injustice ménagère*, Paris, Hachette littératures, 2008, 318 p., (« Pluriel »). ; Matxalen Legarreta Iza, « Le temps donné dans le travail domestique et de care », *Multitudes*, vol. 2 / 37-38, 2009, p. 106-112.

⁵¹⁶ Sur cette question voir par exemple : Thierry Blöss, « Travail domestique et responsabilités parentales : présupposés et paradoxes de l'action publique », *Informations sociales*, vol. 4 / 154, 2009, p. 50-59.

dans le travail scolaire de l'enfant, cela étant perçu comme la norme à atteindre, le comportement « normal » à tenir.

Revenons sur cette conception des relations de dépendance mise en exergue dans le cadre des théories du *care*. Elle introduit notamment les apports de Martha Nussbaum⁵¹⁷ qui développe une approche en termes de « capacités ». Il s'agit alors de sortir d'une vision de l'autonomie construite autour de la fiction de l'indépendance pour insister sur des formes d'interdépendance compatibles avec une pensée sur la continuité existante entre dépendance et autonomie. Et c'est dans le cadre de ces relations de dépendance nécessaires que peuvent être travaillées les compétences, les capacités individuelles. En d'autres termes, la liberté, la possibilité de définir son propre projet de vie, l'opportunité d'apprendre et de développer des liens choisis constituent des objectifs dont l'importance pour *tous les citoyens* doit être affirmée⁵¹⁸.

Si l'approche développée dans le cadre de l'éthique du *care* nous paraît intéressante, c'est d'abord qu'elle ouvre une nouvelle voie pour penser les relations de dépendance et conceptualiser la notion d'autonomie, qui dépasse une vision restrictive en termes de rapports de domination. Certes, les individus pris en charge dans le cadre de la Réussite éducative, sont vulnérables, fragiles, précaires, etc., et appartiennent pour la plupart à des classes sociales que l'on peut dire dominées, au sens où ils ne détiennent pas de forts capitaux sociaux, culturels, économiques, etc. Et il apparaît évident que, dans certains cas, la relation aux professionnels en charge du dispositif peut être vécue comme contraignante, voire considérée comme un rapport de domination. En témoigne les acceptations de surface que nous avons pu observer, où l'entrée dans le dispositif est justifiée par peur de mesures plus lourdes et plus contraignantes. La relation de dépendance à l'œuvre peut donc être perçue comme source d'assujettissement, mais cet angle d'analyse ne nous permet pas de mettre en lumière les changements que l'on voit poindre dans les conceptions de l'autonomie à travers l'étude de ce dispositif. Car ce que nous souhaitons montrer c'est en quoi les accompagnements individualisés mis en œuvre ne visent pas, contrairement à une vision traditionnelle de l'aide sociale, l'indépendance des individus.

⁵¹⁷ Martha C. Nussbaum, *Frontiers of justice : disability, nationality, species membership*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2006, 487 p. ; Martha Nussbaum, « The future of feminist liberalism », in Eva Feder Kittay, Agnès Szántó (dir.), *The subject of care : feminist perspectives on dependency*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 2003, p. 186-214.

⁵¹⁸ Martha C. Nussbaum, 2006, *op. cit.*, p. 218-219.

Ce qui est en jeu c'est l'autonomie au sein même de relations de dépendance. D'une certaine manière, face au chômage de masse, à la précarisation croissante, à la fragilisation des liens et des supports sociaux traditionnels, l'État social se voit contraint de penser les relations de dépendance à l'institution, non comme des événements biographiques, des « accidents » de parcours, mais comme un élément constitutif des parcours de vie et des individus eux-mêmes. Dans le schéma de réparation publicisé par Erving Goffman⁵¹⁹, il s'agit de mesurer l'écart de l'individu à la norme afin de construire une intervention qui tendra à réduire cet écart et à permettre à l'individu de s'en sortir seul, sans le soutien institutionnel. Ce schéma est sous-tendu par l'idée de perfectibilité qui se situe dans un horizon d'attente éloigné, celui de la progression, de la réparation, voire de la guérison, de l'adaptation, de l'intégration. C'est ce que Jacques Ion appelle l'« idéal éducatif »⁵²⁰. Dans cette conception de l'intervention sociale, ce qui est visé, à long terme, c'est l'indépendance de l'individu, c'est-à-dire sa capacité à se réaliser sans relations d'aide, de dépendance vis-à-vis de l'institution. Or, nous l'avons souligné, le processus d'individualisation des biographies individuelles et le contexte socio-économique actuel rendent difficile une telle approche. L'institution vient donc se substituer aux liens de dépendance traditionnels, et notamment ceux familiaux, ce qui n'est pas sans risque en termes de responsabilité. En effet, un des effets pervers des accompagnements développés dans le cadre de la Réussite éducative pourrait être un risque de substitution de l'intervention des professionnels à la responsabilité parentale.

« Et puis N. (son fils), avec J. (intervenante psy scolaire), il a de bonnes relations, on voit qu'il est attentif, qu'il est concentré, et c'est vrai que N. quand il se retrouve avec quelqu'un rien que pour lui, il s'y met davantage. Parce que moi j'ai beau lui répéter 10 fois qu'il faut qu'il fasse ses devoirs, il ne les fait pas. Donc là ça passe mieux. (...) Mais c'est vrai que je compte sur la Réussite éducative pour le remotiver et qu'il arrive en 3^{ème}. » [E4F – Mère, monoparentale]

« Donc moi j'avais commencé à impulser au collège de rencontrer tout le monde, mais après la Réussite éducative a pris aussi le relais, donc c'était bien parce que moi j'avais vachement relâché sur mes recherches d'emploi tout ça. Donc c'est vrai que eux ils ont pris le relais, des contacts avec le collège, les profs et tout ça, et de temps en temps ils me téléphonaient pour me dire où ça en était. Mais moi une fois que le procédé Réussite éducative a été mis en place, bon évidemment au début je continuais à y aller un peu, mais après quand j'ai vu que ça marchait bien, je faisais confiance, donc j'ai relâché un petit peu. » [E20F – Mère, monoparentale]

Cependant, nos analyses montrent bien que l'intervention cherche à favoriser la socialisation institutionnelle et la normalisation des pratiques, et notamment vis-à-vis des institutions, et

⁵¹⁹ Erving Goffman, *Les cadres de l'expérience*, trad. Isaac Joseph, Michel Darteville et Pascale Joseph, Paris, Éditions de Minuit, 1991, 573 p., (« Le Sens commun »).

⁵²⁰ Jacques Ion, 2010, *op. cit.*, p. 77.

qu'elle permet aux individus de « souffler », de prendre du temps pour eux, et par-là de s'émanciper, dans le sens où le temps gagné pourra être mobilisé dans d'autres sphères d'activité (souci de soi, accès au marché de l'emploi...).

Le mode d'intervention étudié ici ne vise donc pas un idéal d'indépendance, qui s'apparenterait aujourd'hui davantage à un « mythe », mais le développement des capacités individuelles à positiver certaines relations de dépendance (mais à en opacifier d'autres s'agissant notamment des femmes), à se placer comme un individu social acteur et coproducteur de ces relations.

« Parce que ce n'est pas évident d'être dans les papiers, de m'occuper des petites..., enfin il y en a qui y arrivent bien, mais pour moi ce n'est pas évident. Et je n'ai pas fait bac+5 moi ! Donc c'est vrai que B. (coordinateur RE) m'aide à y voir plus clair, pour voir ce qu'il me reste à faire, etc. » [E17F – Père, monoparentale]

Tout l'enjeu est alors de rendre les individus capables d'être libres et autonomes au sein même de relations de dépendance à l'institution, conçues ici comme nécessaires et potentiellement positives. Cela rejoint l'approche en termes de « capacités », où il s'agirait de combiner la reconnaissance d'une dignité propre aux relations de dépendance et la conservation par l'État de l'objectif d'une « mise en capacité » des citoyens : *tous* les citoyens devraient avoir l'opportunité de développer le plus large éventail possible de capacités et d'accéder au maximum d'indépendance⁵²¹. La démarche de capacitation, d'*empowerment*, que nous avons pu mettre en avant dans nos analyses nous conduit à nous interroger sur les conceptions de la dépendance et de l'autonomie sous-tendues dans ces nouvelles formes d'intervention sociale, transitoire, présentiste et fortement adossée à une approche de l'individu-usager en termes de reconnaissance, de souci de soi et de travail sur soi.

Les théories du *care* et l'approche en termes de *capabilités* nous donnent des clés de compréhension concernant la manière dont sont considérées l'autonomie et la dépendance dans le cadre de la Réussite éducative à travers un enjeu de socialisation institutionnelle. Toutefois, au départ, la notion de *care* vise en premier lieu à sortir d'une vision andro-centrée du sujet sur laquelle se fonde les normes sociales et politiques actuelles. Mais le *care* renvoie aussi à un ensemble de pratiques et d'attitudes sans lesquelles aucune des *capabilités* humaines centrales ne peuvent être acquises ni exercées. Les soins qu'il recouvre (santé, intégrité physique, soutien émotionnel et psychique) garantissent « le développement et l'usage des sens, de l'imagination et de la pensée ; ils sont enfin essentiels au respect de soi-

⁵²¹ Martha C. Nussbaum, 2006, *op. cit.*, p. 195-196.

même »⁵²². Pour Martha Nussbaum le *care* « renvoie ou devrait renvoyer à la totalité des *capabilités* humaines centrales »⁵²³, ce qui n'est pas sans faire écho à l'approche humanitaire, et doit être mis au centre de la définition de la société juste et de l'action politique. Mais dans cette conception, les *capabilités* ne se résument pas à de simples capacités, compétences personnelles, mais doivent être envisagées comme des *capabilités* « combinées »⁵²⁴, prenant appui sur des potentialités internes, à la fois naturelles et comme le fruit d'un travail éducatif, mais également sur les conditions objectives de leur expression, leur développement, c'est-à-dire les circonstances externes à l'individu qui permettent d'exercer ses capacités individuelles. Cet angle d'approche nous semble tout à fait intéressant pour montrer en quoi des modes d'interventions, et notamment dans le champ des politiques sociales et socioéducatives, cherchent « moins à s'assurer que les individus disposent d'un certain nombre de biens, que d'agencer un environnement affectif, social et politique, favorisant l'exercice des *capabilités* »⁵²⁵.

Si nous avons choisi de mobiliser ici les théories relatives à l'éthique du *care*, qui s'éloigne quelque peu de la notion initiale de « *care* », c'est, d'une part, car elles mettent en avant le fait que dépendance et autonomie sont des notions indissociables, et l'idée d'une normalisation de certaines formes de dépendance, où l'enjeu serait de transmettre des façons de composer avec ces dépendances. Cela rejoint ce que nous avons voulu mettre en exergue s'agissant du processus de socialisation institutionnelle observé dans le cadre du dispositif de Réussite éducative étudié, où l'intervention nous semble viser une autonomisation des individus dans leurs liens de dépendance aux institutions, ici socioéducatives. D'autre part, ce que nous avons souhaité montré en s'adossant à l'éthique du *care*, c'est combien l'écoute, la sollicitude, l'empathie, sont devenues des leviers particulièrement prisés dans de nouvelles formes d'intervention sociale, dont la Réussite éducative nous semble être un bon exemple.

Bien évidemment tout ceci n'est pas sans rappeler ce que nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises s'agissant de la norme du gouvernement de soi qui prévaut aujourd'hui dans de nombreuses politiques sociales, de l'approche humanitaire qui pointe la place croissante accordée à la reconnaissance de la souffrance dans l'accès à l'aide sociale et le « protocole compassionnel » qui semble prévaloir dans celui-ci.

⁵²² Marie Garrau et Alice Le Goff, 2010, *op. cit.*, p. 138.

⁵²³ Martha C. Nussbaum, 2006, *op. cit.*, p. 169.

⁵²⁴ Martha C. Nussbaum, *Women and human development : the capabilities approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 84-85.

⁵²⁵ Marie Garrau et Alice Le Goff, 2010, *op. cit.*, p. 139.

Conclusion du Chapitre 8

Nous avons, au départ de cette recherche, émis l'hypothèse que le dispositif de Réussite éducative s'inscrivait dans la lignée des nouvelles formes d'intervention sociale, lesquelles sont marquées par un processus d'individualisation et d'activation, mais témoigne également d'une forme de « management » des individus qui passe par une responsabilisation accrue de ces derniers, et tente de favoriser l'intériorisation des normes, des « bonnes pratiques », permettant à chacun de se gouverner soi-même. En agissant de l'intérieur, en partant de l'individu pour construire le contenu même de l'intervention, la Réussite éducative nous apparaissait comme un terrain fertile pour observer et analyser une telle entreprise. Dans cette perspective, ce chapitre avait pour ambition de voir comment un tel mécanisme pouvait s'opérer, non pas en partant des intervenants professionnels, mais en interrogeant la manière dont le public visé souscrivait ou non à cette norme du « gouvernement de soi » ici promue, à cette injonction au *travail sur soi* implicitement sous-tendue.

Nous avons, pour cela, montré comment l'intervention, de par les discours des acteurs du dispositif, pouvait favoriser l'élaboration d'une capacité réflexive chez les individus à travers des infléchissements dans le processus de construction biographique, de mise en sens des difficultés. Bien évidemment, le mécanisme cherchant à influencer sur la construction du sens biographique, sur les subjectivités individuelles, peut parfois se confronter à des résistances ou des détournements de la part des individus ciblés. En effet, nous l'avons vu, certains parents mobilisent les discours des professionnels pour venir légitimer leurs stratégies éducatives. Il ne faut pas sous-estimer les capacités d'actions des individus qui peuvent parfois les conduire à être davantage des acteurs, des négociateurs, de l'intervention, que des bénéficiaires, des destinataires, de l'action. Ils ne sont pas des « réceptacles » passifs intériorisant les normes, les règles et les valeurs diffusées. Ils sont aussi en capacité de juger, de formuler des critiques, à l'encontre de l'intervention elle-même. S'observent en effet des résistances face aux tentatives de modification des conduites des individus. Cependant, pour la majeure partie des parents rencontrés, les discours tenus par les acteurs de la Réussite éducative semblent trouver une certaine résonance. La relation interpersonnelle créée, la malléabilité et l'adaptabilité, sur lesquelles repose l'accompagnement, mais également le fait que ce dernier soit en partie mis en œuvre au sein même de la sphère privée, sont différents éléments qui garantissent une relative efficacité des discours tenus. En témoigne l'analyse proposée concernant le processus d'appropriation de la demande que nous avons pu observer dans certaines situations.

Nous avons également largement mis en exergue la prégnance du souci de soi, de la reconnaissance de la souffrance, de l'estime de soi, dans la démarche promue dans les nouveaux modes d'intervention sociale, et très clairement observable dans le cas de la Réussite éducative. L'accompagnement proposé est ainsi très souvent vécu comme une forme de « soupape psychologique », mais aussi sociale, permettant à l'individu d'être écouté et reconnu en tant que sujet qui souffre. L'exposition, la mise en récit, mais aussi la reconnaissance de la souffrance semblent en effet être devenues un élément central dans la lecture institutionnelle des difficultés des individus, et par-là dans le processus d'accès à l'aide sociale. Cela traduirait une extension de l'approche humanitaire, mais également de l'urgence sociale, à une diversité de politiques sociales. Et il semble que cette nouvelle « norme » soit relativement bien intériorisée par les parents, et notamment ici les mères, qui expriment très largement leurs difficultés sur le registre de la souffrance sociale, voire psychique, mais surtout mettent particulièrement en avant ce qu'elles retirent de l'accompagnement en termes d'écoute, de reconnaissance, de considération, d'empathie, bref de souci de soi.

Le mode d'intervention qui prévaut dans le cadre des accompagnements personnalisés de Réussite éducative s'inscrit dans la lignée d'une action publique dans laquelle le *souci de soi* apparaît comme un registre d'action en soi, et par conséquent fortement adossée à un processus de subjectivation. En effet, nos analyses tendent à montrer que ce recours au *souci de soi* n'est pas seulement un moyen d'action, un mode d'intervention, mais finit en réalité par devenir parfois l'objectif même de l'accompagnement. Il s'agit alors d'une « aide relationnelle ». Cela corrobore l'idée que la Réussite éducative est un dispositif transitoire, un sas entre des prises en charges institutionnelles, dans lequel il s'agit davantage de soutenir l'individu, de maintenir la situation plutôt que de la changer.

Cela étant dit, s'il reste difficile de voir si l'intervention développée parvient à modifier les comportements et les représentations des individus, l'analyse de nos entretiens montre tout de même que, dans certains cas, les discours tenus par les intervenants ont pu conduire à infléchir des pratiques éducatives, parentales. Bien évidemment, cela ne signifie pas que les normes ont été intériorisées, que les conceptions éducatives ont été transformées en profondeur. Mais cela laisse tout de même entrevoir le pouvoir d'influence que ce type de dispositif peut avoir sur les conduites individuelles.

Nous avons ensuite montré comment le dispositif de Réussite éducative, s'inscrivant dans une fonction de transition et de médiation, tentait de procéder à une forme de socialisation

institutionnelle. L'accompagnement se veut alors un moyen de faire intérioriser un certain nombre de normes institutionnelles, d'aider les individus à circuler dans le système et à en comprendre les règles du jeu. Ce processus est particulièrement observable s'agissant des liens entretenus entre les parents et l'école, notamment à travers la fonction de médiation que peuvent revêtir les acteurs du dispositif entre ces derniers, favorisant le soutien et l'accompagnement des parents dans leurs relations à l'institution scolaire.

À travers l'exemple des interventions de soutien aux parents s'agissant de l'encadrement scolaire des enfants, nous avons également mis en exergue la manière dont les discours des acteurs de la Réussite éducative cherchaient, parfois implicitement, à modifier les pratiques éducatives des parents, mais également à leur faire intérioriser les attendus scolaires, les « bonnes pratiques parentales » en la matière. Cela participe également d'une démarche de socialisation institutionnelle, de « capacitation » des individus, qui ne s'opère pas sur le registre de l'injonction ou de la contrainte, mais bien à travers un processus de normalisation « douce », d'incitation implicite. Là encore c'est en partant de l'individu, en agissant de l'intérieur, à partir de ses subjectivités, que l'on cherche à modifier les comportements et les conduites. Nous avons également pu voir que les parents partagent la vision des professionnels, considérant également la Réussite éducative comme un dispositif transitoire, interstitiel, offrant un accompagnement palliatif dans l'attente d'une prise en charge plus institutionnalisée, inscrite dans le temps.

L'intervention sociale ici étudiée tente d'engager les individus dans une démarche de *travail sur soi*, cherchant à développer les compétences individuelles, afin de favoriser la norme du « gouvernement de soi ». Mais cela passe également par un travail sur les compétences relationnelles. L'enjeu serait que les individus deviennent autonomes, non seulement dans la gestion de leur propre existence, mais également dans leurs relations de dépendance aux institutions. Nous avons ainsi tenté de montrer comment l'intervention promue dans le cadre de ce dispositif vise à accompagner les individus afin que ces derniers soient en capacité de créer, d'entretenir et de positiver un certain nombre de relations de dépendance.

La Réussite éducative nous semble témoigner des évolutions, également observables dans d'autres domaines d'action publique, comme celui de la santé par exemple, qui peuvent être analysées, si ce n'est comme une politisation de l'éthique du *care*, tout au moins comme l'expression d'une technologie de gouvernement des personnes à la fois adossée à une démarche de subjectivisation et de capacitation de l'individu, articulant *souci de soi* et *travail sur soi*.

CONCLUSION

L'ambition de ce travail de recherche était d'observer, par le prisme du processus de réception, l'intégration d'une politique publique au sein du système d'action local, son adhésion et sa structuration « par le bas ». L'enjeu était d'identifier comment une nouvelle politique publique socioéducative s'insère dans le paysage local et se transforme à l'aune de l'utilisation développée par les acteurs, aussi bien les usagers que ceux qui la mettent en œuvre. Nous plaçant résolument dans une sociologie de l'action publique, nous avons cherché à comprendre par quels processus celle-ci est appropriée, acceptée, produite et transformée avec et à partir des acteurs de terrain, ainsi que dans l'interaction avec les usagers.

À travers ce travail de recherche nous avons pu mettre en exergue les différentes phases qui ont balisé l'intégration et la structuration de cette action publique au niveau local, laissant entrevoir comment les acteurs ont transformé le dispositif de Réussite éducative en politique palliative. Nous allons revenir sur les étapes qui ont balisé ce processus (1) afin de montrer comment s'est construite une forme d'adhésion particulière au dispositif (2) pouvant participer de la transformation de cette action publique (3).

1. La structuration progressive du dispositif de Réussite éducative toulousain : les différentes phases qui ont conduit à l'adhésion des acteurs et à la construction d'une politique sociale « palliative »

La construction du dispositif de Réussite éducative toulousain que nous avons étudié durant ses trois premières années d'existence permet d'observer une structuration par adaptation aux enjeux systémiques spécifiques au contexte institutionnel local, plus que par un processus de personnalisation des filières de prise en charge. En d'autres termes, le dispositif tel qu'il a été mobilisé, utilisé, instrumentalisé par les professionnels locaux, et en premier lieu ceux de l'école, semble avoir davantage répondu aux problématiques institutionnelles des structures de droit commun qu'à celles individuelles du public. De l'émission de cette nouvelle politique publique à sa réception, son acceptation et sa structuration par les acteurs locaux, différentes phases ont accompagné la construction progressive de cette nouvelle action publique locale.

L'évolution de l'action publique qui a eu cours depuis les premières lois de décentralisation s'est accompagnée d'une autonomisation croissante des collectivités locales, chacune détenant des champs de compétences prioritaires, comme nous avons pu le voir s'agissant du

secteur socioéducatif (Chapitre 1). Mais cela s'est également traduit par une territorialisation des politiques publiques, laissant aux acteurs locaux de plus grandes marges de manœuvre et favorisant une gouvernance locale à partir de la création de relations partenariales entre les différentes institutions locales dans la construction et la mise en œuvre de politiques publiques. Cette logique, à la fois territoriale, transversale et partenariale, est particulièrement perceptible dans la multiplicité de dispositifs qui ont émergé de la Politique de la Ville, ou encore les récentes politiques socioéducatives, telles que le Contrat Éducatif Local ou la Veille éducative, qui ont vu le jour dès la fin des années 1990 et qui ont témoigné d'une légitimation croissante des villes dans le champ socioéducatif. Le dispositif de Réussite éducative s'inscrit dans la lignée et la continuité de ces dernières. Il repose en effet sur une coopération interinstitutionnelle, une démarche de coproduction de l'action publique territoriale, et un pilotage assuré par la ville (ou l'intercommunalité selon les territoires). Il se caractérise également par la promotion de modalités d'intervention sur les individus réitérant celles observées dans nombre de politiques sociales actuelles (Chapitre 2). La création et la diffusion de cette nouvelle politique publique bénéficiaient d'un contexte politico-institutionnel et d'un système local marqué par les mutations de l'action publique de ces trente dernières années.

Si l'État a établi un certain nombre de cadres et de procédures concernant la mise en œuvre de ce dispositif public, d'importantes marges de manœuvre sont laissées aux acteurs locaux favorisant l'adaptation de son opérationnalisation aux enjeux des territoires. Dans le cas toulousain, nous avons d'ailleurs pu voir que la construction du projet local de Réussite éducative s'est quelque peu démarquée des cadres généraux à travers notamment la délégation de la gestion des parcours individualisés à un acteur privé, mais également la mise en place de ce dispositif sur l'ensemble du territoire communal et non seulement au sein des quartiers prioritaires comme cela était préconisé par l'État (Chapitre 3). Un autre élément propre au contexte local est venu caractériser le dispositif toulousain et déterminer en partie sa réception par les acteurs locaux. Il s'agit de l'absence d'arrangements formels entre les différentes institutions impliquées préalablement au lancement du dispositif. En conséquence, les modalités de partenariat n'ont pas été définies et stabilisées en amont, de même que les modes et les cadres d'intervention des acteurs du dispositif qui restaient au départ relativement flous et indéterminés. Comme nous avons pu le voir, tout ceci n'a pas été sans incidences sur les processus de réception et de structuration du dispositif au niveau local.

Pourtant, au regard des dispositifs déjà existants, tels que le Contrat Éducatif Local ou la Veille éducative, nous pouvions présupposer l'existence d'habitudes de partenariat entre les acteurs, les institutions locales. L'émergence progressive d'une politique éducative territoriale pouvait en effet laisser préfigurer un contexte favorable, un terrain propice au déploiement de ce nouveau dispositif sur les territoires. Or, l'observation du processus de réception de la Réussite éducative à Toulouse a largement mis en exergue des réticences, des résistances à voir s'intégrer ce nouveau dispositif sur la scène locale (Chapitre 4). Le lancement de cette nouvelle politique publique a été marqué par un refus de coopération de la part des acteurs centraux de l'action socioéducative locale, l'Éducation nationale et les services sociaux du Conseil général en premier lieu, qui est venu freiner la mise en œuvre concrète de la démarche et réitérer un certain nombre d'enjeux sociaux, institutionnels, politiques, mais aussi idéologiques.

L'arrivée de la Réussite éducative sur la scène locale n'a pas été sans effets sur les statuts et les identités des acteurs. Si les professionnels ont formulé de vives critiques à l'encontre de ce nouveau dispositif, c'est qu'il a relancé un certain nombre de débats quant à la situation dans laquelle se trouvent les acteurs socioéducatifs. Crise des moyens au sein de l'Éducation nationale, mais également de manière prégnante en ce qui concerne la pédopsychiatrie, et crise identitaire des travailleurs sociaux historiques face à l'arrivée d'une diversité de nouvelles professionnalités du social, fondent les principaux systèmes de justification de la réception critique émanant des professionnels de terrain. La mise en place de cette nouvelle politique publique n'est pas vue d'un bon œil de la part de ces professionnels. Ils la considèrent comme une réponse inappropriée aux problématiques sociales et éducatives auxquelles ils doivent faire face et qui témoignerait d'une forme de désengagement de l'État vis-à-vis des institutions centrales, classiques, du secteur socioéducatif, au profit d'un dispositif hybride, flexible, intersectoriel et intervenant au cas par cas, reposant sur des logiques et des modes d'intervention éloignés de ceux promus dans le modèle traditionnel d'action sociale. Au-delà des tensions identitaires et institutionnelles vécues, l'approche ciblée et individualisée sous-tendue par le dispositif de Réussite éducative viendrait conforter l'émergence d'un « nouveau référentiel politico-idéologique de l'État social actif [qui] aurait pour effet de se « substituer » à l'ancienne logique d'indemnisation « anonyme et inconditionnelle » des risques sociaux »⁵²⁶. Pour ces professionnels sociaux et éducatifs cette

⁵²⁶ Daniel Dumont, « Activation rime-t-elle nécessairement avec stigmatisation ? Une mise en perspective critique du procès de l'État social actif », *Droit et société*, vol. 2 / 78, 2011, p. 449.

remise en cause de l'État-providence est de nouveau accentuée par l'arrivée de ce récent dispositif.

Ces différentes raisons viennent expliquer, justifier et argumenter de leur point de vue la réception critique qu'ils ont au départ développée, refusant d'entrer dans un jeu coopératif inhérent au dispositif et freinant sa mise en œuvre concrète. L'arrivée de la Réussite éducative sur la scène locale a ainsi été confrontée aux résistances des professionnels en place, qui peinent à adhérer à ce nouveau dispositif, alors que son déploiement même repose sur leur coopération et leur implication.

Puis, comme nous l'avons vu, après cette première phase de réception critique, face aux situations problématiques et aux manques de ressources, de moyens auxquels les professionnels se trouvent confrontés, vont s'enclencher une acceptation et une appropriation progressives du dispositif de Réussite éducative. L'existence de besoins sociaux et institutionnels va venir fonder l'utilité de cette nouvelle action publique. C'est la seconde phase qui balise son processus d'intégration et de structuration dans le système d'action local. Les acteurs du dispositif sont, petit à petit, de plus en plus sollicités par les professionnels de terrain, majoritairement les écoles, et investis par les parents, activant ainsi de manière croissante le dispositif. L'acceptation, et par-là l'adhésion au dispositif, vont se faire de manière progressive et particulière.

En effet, la mobilisation de la Réussite éducative participe d'une forme d'externalisation de prises en charge, de suivis, traditionnellement réalisés par les institutions du travail social et médico-social, voire des personnels scolaires (assistante sociale, psychologue scolaire, enseignant spécialisé...). Il est difficile de dire si le déploiement du programme de Réussite éducative en tant que palliatif aux carences du droit commun était l'un des objectifs visés, ou du moins envisagés, par l'État lors de sa création. Toutefois, le flou, le caractère transversal de son champ d'intervention, mais également l'indétermination du type de public visé et la souplesse de ses procédures, laissent supposer qu'il s'agissait de proposer un « outil » malléable, adaptable, flexible et réactif, capable de fluidifier, d'une certaine manière, le parcours institutionnel des individus fragilisés. La Réussite éducative semble en effet permettre de combler des moments de transition, d'attente interinstitutionnelle. Ce dispositif s'apparente à une courroie de transmission dans le système médico-socio-éducatif. Si, au départ, les professionnels de terrain considèrent que cette solution hybride, temporaire, bricolée, n'est pas la réponse attendue aux tensions, aux difficultés, aux « carences », auxquelles le système est aujourd'hui confronté, ils finissent par mobiliser le dispositif comme

tel et à le structurer ainsi. Cette modalité d'utilisation du dispositif n'est pas spécifique au territoire toulousain. Dans nombres de collectivités locales qui ont mis en œuvre le programme de Réussite éducative, ce dernier a, au moins à ses débuts, participé à remédier aux difficultés des structures institutionnelles à répondre aux besoins de publics fragilisés. Le cadre juridique, le pilotage opérationnel, mais également la gestion des crédits pouvant être portée par diverses structures aux cadres relativement souples (Groupement d'Intérêt Public, caisse des écoles, Établissement public local d'enseignement ou encore Centre Communal d'Action Sociale), sont autant d'éléments qui sembleraient conférer à ce dispositif une réactivité qui lui permet de s'adapter rapidement aux besoins des enfants et de leurs familles. Face aux besoins existants et aux difficultés du secteur socioéducatif traditionnel pour y répondre, les professionnels de terrain finissent par mobiliser ce dispositif, ou plutôt à l'instrumentaliser, au regard des dysfonctionnements du système. C'est à une adhésion sous condition à laquelle nous assistons.

La mobilisation de la Réussite éducative à Toulouse se fait ainsi autour de problématiques et de besoins particuliers. Si une part est liée aux difficultés directes rencontrées par le public (scolaires, éducatives...), une autre partie des sollicitations a pour objectif de pallier les carences du système.

Profitant de la malléabilité et des marges de manœuvre offertes par le cadre même du dispositif, les professionnels locaux vont progressivement accepter de coopérer et d'utiliser le dispositif à condition que ce dernier réponde aux besoins institutionnels exprimés, comble les manques, et par-là s'inscrive comme une variable d'ajustement du système (Chapitre 5). En d'autres termes, ce n'est pas tant les problématiques du public qui orientent et définissent principalement le type de demandes formulées en direction du dispositif, mais plutôt les tensions et les enjeux intrinsèques au système socioéducatif local. C'est en cela que nous pouvons considérer que s'est mise en place une mobilisation « stratégique » du dispositif à travers son instrumentalisation, voire sa « servilisation », au gré des carences et des dysfonctionnements institutionnels. C'est la troisième phase que nous pouvons identifier dans le séquençage du processus d'intégration et de structuration du dispositif toulousain.

Et ce qu'il est intéressant d'observer c'est que la construction de cette action publique par les acteurs repose sur les mêmes leviers que ceux développés dans l'argumentaire critique des acteurs vis-à-vis du dispositif. En effet, si les résistances de départ étaient liées à la remise en cause et à la fragilisation des institutions traditionnelles du secteur socioéducatif renforcées par la mise en œuvre de cette nouvelle politique publique, cette dernière va être mobilisée,

utilisée, pour faire face à leurs dysfonctionnements et à leur manque de moyens. En d'autres termes, les acteurs vont dépasser, ou du moins mettre de côté, leurs réticences et tenter d'instrumentaliser le dispositif afin que ce dernier réponde à leurs besoins immédiats, pallie leurs difficultés.

Mais la structuration, la conversion de ce dispositif n'est pas seulement le fruit de la mobilisation produite par les professionnels locaux, notamment ceux de l'Éducation nationale. En effet, à travers les investigations menées auprès du public, nous avons également pu voir comment les individus bénéficiaires, parce qu'ils sont aussi des acteurs stratégiques à qui l'on demande de s'impliquer, finissent eux-aussi, même si c'est peut être dans une moindre mesure, par participer à l'orientation et la construction de la politique publique (Chapitre 7). Le dispositif de Réussite éducative, parce qu'il est faiblement déterminé au départ, empreint d'un certain flou dans son contenu, et qu'il se veut une politique individualisée, personnalisée, adaptée à la singularité des situations rencontrées, se structure dans une dynamique de co-construction dans laquelle sont investis non seulement ses protagonistes, mais également ses usagers, ses bénéficiaires.

Nous rejoignons ici les analyses produites par Didier Vrancken s'agissant des politiques publiques, plus spécifiquement les politiques d'intervention sur autrui, où il explique « combien celles-ci produisent et véhiculent des représentations de l'individu, leur offrant des socles pour se construire. Individus qui, à leur tour, contribuent à façonner des politiques publiques, à y imprégner leur marque, ou encore, pour rejoindre nombre de travaux actuels, produisent de l'action publique »⁵²⁷. Dans cette perspective, comme nos analyses l'ont montré, l'individu, ici bénéficiaire de l'intervention sociale, sujet de la relation, n'est ni dupe ni un réceptacle passif. Il est acteur, tant de sa trajectoire que du dispositif, auquel il est d'ailleurs libre d'adhérer ou non. Il a appris à se situer, parfois à jouer des dispositifs publics dans lesquels il est inséré, à négocier dans les univers institutionnels. Cela rejoint également les travaux de Dominique Memmi dans le champ de la santé⁵²⁸. Le dispositif de Réussite éducative étant par nature non contraignant, l'individu garde en partie la maîtrise, et on la lui laisse volontairement d'une certaine manière, de sa trajectoire tant sociale qu'institutionnelle. Toutefois, s'il ne faut pas sous-estimer l'individu en tant qu'acteur des politiques publiques, il ne faut pas non plus négliger la domination symbolique que peut revêtir ce type de dispositif. En effet, nous avons mis en évidence comment certains bénéficiaires pouvaient mettre en

⁵²⁷ Didier Vrancken, « Politiques publiques, politiques de l'individu », in Fabrizio Cantelli, Jean-Louis Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, LGDJ, 2007, (« Droit et société », 46), p. 79.

⁵²⁸ Dominique Memmi, *Faire vivre et laisser mourir : le gouvernement contemporain de la naissance et de la mort*, Paris, La Découverte, 2003, 308 p., (« Politique et sociétés »).

scène une adhésion « de surface », une acceptation qui vise davantage à faire « bonne figure » qu'à s'engager pleinement dans la démarche proposée. S'ils sont *a priori* libres d'entrer dans le dispositif, les conséquences que pourraient entraîner leur refus (paraître pour un « mauvais » parent, se voir proposer un autre accompagnement plus contraignant...) les poussent à accepter, parfois par défaut, la prise en charge. En ce sens, ce type de politiques publiques, qui passe par un ciblage de populations considérées comme vulnérables, voire à risque, peut favoriser un processus de stigmatisation, et a également un pouvoir de coercition, de persuasion relativement important, exerçant une forme de domination et de violence symbolique sur ces individus.

Mais d'une certaine manière, le fait que le dispositif de Réussite éducative soit mobilisé, tant par les professionnels que par les familles, comme une intervention de médiation entre les familles et les institutions, notamment scolaires, ainsi qu'une forme d'accompagnement de transition entre différentes prises en charge institutionnelles, procède d'une euphémisation de la violence symbolique que produisent ces mêmes institutions en direction des parents, d'un adoucissement de la révolte de certaines familles envers le système institutionnel. Cela a été particulièrement observable s'agissant de l'école, accusée par certains parents d'incapacité à prendre en charge les problématiques de l'enfant et de déni de reconnaissance de leurs difficultés. À travers une intervention de proximité adossée à l'écoute, à la reconnaissance, de la personne, de la souffrance, et plus globalement au « souci de soi » (Chapitre 8), le dispositif de Réussite éducative participe à atténuer, ou du moins à soulager la violence institutionnelle que peuvent vivre certaines familles. Il s'instaure bien comme une forme de soupape, de sas, non seulement entre les institutions, mais également entre les familles et les institutions, permettant d'adoucir, de pallier, les tensions au sein du système. Cette posture que prend peu à peu la Réussite éducative favorise l'adhésion des familles à la démarche.

En effet, pour la majeure partie des parents interrogés, l'entrée dans le dispositif de Réussite éducative est plutôt vécue comme « providentielle » dans le sens où le soutien apporté est appréhendé comme une opportunité d'aide, là où les autres institutions et acteurs ne peuvent intervenir pour le moment. Face à la configuration particulière que revêt le dispositif, de par son ciblage institutionnel, son approche individualisée, malléable et non contraignante, il n'est pas considéré par les parents comme l'accès à un service auquel ils ont le droit, mais plutôt comme un service spécifique qui leur est proposé compte tenu de la fragilité immédiate de leur situation. Le dispositif de Réussite éducative ne relève pas d'un service public auquel l'individu peut prétendre au regard de critères objectifs lui ouvrant droit à ce dernier, mais d'un service ponctuel, palliatif, proposé à titre exceptionnel pourrait-on dire, dans une

démarche de discrimination positive, prenant davantage en compte des critères subjectifs. En cela, il ne repose pas sur une conception du bénéficiaire comme un « ayant-droit », mais comme « ayant-besoin » impliquant une politique de ciblage du public particulière. Et c'est bien comme cela que nombre des parents interrogés conçoivent leur accès et leur entrée dans le dispositif. En conséquence, beaucoup se posent davantage comme des bénéficiaires, profitant du service offert, que comme les clients d'une prestation de service. Toutefois, si les parents adhèrent au dispositif, l'accompagnement proposé reste de leur point de vue temporaire et transitoire, dans le sens où l'enjeu est surtout pour eux d'accéder à une réponse institutionnelle pérenne et durable au sein des services de droit commun. La Réussite éducative est pour la plupart appréhendée comme une intervention ponctuelle et non comme une réponse en soi à leurs problématiques, cette dernière devant venir des institutions socioéducatives centrales. En cela, l'adhésion que confèrent les parents au dispositif est conditionnée par le fait que ce dernier ne soit que transitoire et conduise à la stabilisation d'une prise en charge.

À travers l'étude du dispositif de Réussite éducative, nous avons pu voir comment s'introduit le versant individuel des réformes, reposant sur l'activation des « usagers » de l'action sociale, et sur ce que Didier Vrancken nomme « la création d'un nouvel ordre biographique », mais aussi « protectionnel »⁵²⁹, pour les bénéficiaires des politiques sociales. Ces derniers sont alors invités à s'engager dans des contreparties, dans des processus de contractualisation, où il s'agit également souvent d'opérer un travail sur soi auquel les professionnels et intervenants sociaux les incitent. Cette mutation que l'on observe dans les politiques sociales marque l'affaiblissement, ou du moins « l'abandon partiel » du système de protection sociale tel qu'il était conçu auparavant⁵³⁰ au profit de l'institutionnalisation de ce que Robert Castel appelle le « précarariat »⁵³¹. Dans le cas de la Réussite éducative, ce que nous avons pu voir c'est que la structuration même de cette nouvelle action publique a été le fruit d'une co-construction impliquant l'adhésion à la fois des professionnels et des usagers. À travers la manière dont ils ont investi et mobilisé cette nouvelle ressource, tous ont participé à transformer, à convertir cette action publique en une politique palliative et présentiste, alors même que ce modèle d'intervention sociale est fortement critiquée car il vient rompre et remettre en cause le modèle d'action sociale « classique ».

⁵²⁹ Didier Vrancken, *Le nouvel ordre protectionnel : de la protection sociale à la sollicitude publique*, Lyon, Parangon, 2010, 182 p., (« Situations & critiques »).

⁵³⁰ François-Xavier Merrien, 2011, *op. cit.*, p. 19.

⁵³¹ Robert Castel, 2009, *op. cit.*

Les professionnels de terrain, à la fois usagers et acteurs de ce dernier, ainsi que les bénéficiaires eux-mêmes, ont contribué à une construction particulière du champ et des modalités d'action de la Réussite éducative sur le territoire étudié, faisant émerger une action publique palliative, mobilisée comme variable d'ajustement du système, et adossée au modèle de « l'urgence sociale ». En conséquence, le dispositif ne s'inscrit pas dans une visée préventive, mais devient une action publique sollicitée pour répondre à l'urgence des situations faute de solutions dans les circuits traditionnels du système socioéducatif. Le mode d'intervention publique qui transparaît ici nous semble correspondre à une forme d'action publique palliative où l'enjeu est de résoudre les carences, les dysfonctionnements du système à travers le développement de nouvelles formes de traitement des problèmes publics. Loin d'une démarche préventive ou même réparatrice, le dispositif est mobilisé comme une ressource pour répondre à l'urgence, l'inscrivant dans une démarche urgentiste, et par-là, présentiste.

Tout d'abord, ce qui ressort avec acuité dans la manière dont les professionnels locaux, et en première ligne ceux de l'école, se sont saisis du dispositif de Réussite éducative, c'est son inscription en tant que palliatif aux manques, aux dysfonctionnements institutionnels. Cette nouvelle ressource n'a donc pas été mobilisée pour répondre à de nouveaux besoins ou des problématiques auxquelles aucune réponse n'existe. Bien au contraire, il s'est agi de prendre le relais de réponses institutionnelles déjà existantes, de combler les moments de creux institutionnels quand les prises en charges peinent à se mettre en place rapidement. D'une certaine manière, le dispositif devient en partie une solution temporaire au manque de réactivité institutionnelle, au temps long de la gestion administrative. Au-delà de la réponse apportée à l'enfant et à sa famille, ce qui ressort de nos analyses c'est que la Réussite éducative vient aussi soulager les professionnels, les soutenir quand ces derniers arrivent aux limites de leur champ de compétences, de leur mission. Les solutions offertes par le dispositif ne sont que temporaires ; elles ne sont pas ici considérées comme des réponses en soi, mais plutôt comme une forme de « bricolage » provisoire, un « *pansement* ». C'est en cela qu'il apparaît comme une variable d'ajustement institutionnalisée du système.

D'autre part, nous avons montré comment les interventions se déployaient à la fois sur et à partir des subjectivités individuelles, cherchant à modifier les comportements des individus, mais plus globalement à les responsabiliser et les autonomiser, à leur faire intérioriser la norme du gouvernement de soi. Face à des individus vulnérables, en souffrance sociale ou psychique, il ne s'agit pas au fond de traiter, de réparer ou de soigner, mais bien de créer un espace relationnel d'apaisement, de reconnaissance et de confiance, permettant dans un

premier temps l'expression de la souffrance, la mise en mots et en sens des difficultés. Puis, dans un second temps, il s'agit de faire s'engager l'individu dans un travail sur soi afin de développer ou de révéler ses capacités personnelles, de manière à ce qu'il puisse s'en sortir par et à partir de lui-même. S'observe alors une action sociale adossée à une forme de psychologisation, de thérapie pour ces individus en souffrance, ayant vécu des expériences sociales négatives, voire traumatisantes. Cela passe avant tout par de l'écoute, de la compassion de l'empathie, plus que par une approche en terme de solidarité⁵³², à travers des accompagnements, des soutiens permettant de supporter, voire de surmonter, les épreuves pour et par soi-même. Le public pris en charge ne diffère pas du public cible de l'action sociale ou éligible à des suivis spécifiques, notamment de soins. En effet, la Réussite éducative, du moins à ses débuts, intervient auprès de situations aux problématiques connues, reconnues et enkystées, loin de la mission de prévention des risques que l'on aurait pu lui conférer au départ. Le dispositif a alors vocation à suppléer les services de droit commun, et s'inscrit comme une intervention favorisant la liaison, voire la reliaison, des familles vers ou entre les structures institutionnelles existantes.

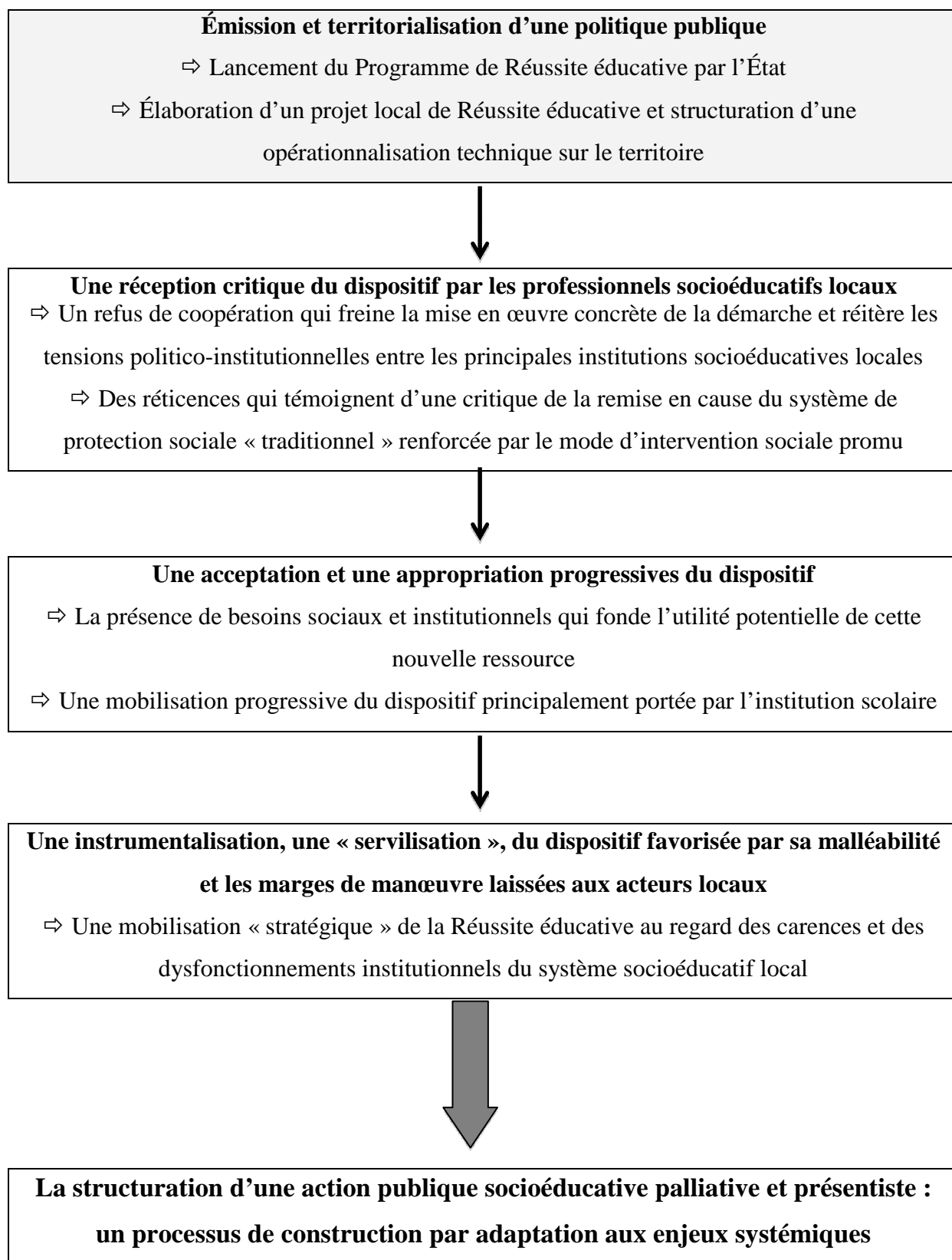
L'utilisation « palliative » entraîne une conception de la Réussite éducative comme une intervention de court terme, une prise en charge temporaire et ponctuelle. Le temps de son intervention est donc appréhendé sur un temps court, le temps long de l'intervention appartenant plutôt à ce que Goffman⁵³³ nomme le schéma de réparation propre à l'action sociale. On assisterait d'une certaine manière à une action publique sociale à deux vitesses où, faute de réactivité et de capacité d'intervention suffisante, les circuits traditionnels de traitement des problèmes publics seraient chaînés par des dispositifs expérimentaux, hybrides et à la temporalité limitée. En autorisant cela, l'État reconnaît d'une certaine manière les défaillances, les dysfonctionnements du système, et se développe une action publique plus ciblée, ponctuelle et territorialisée. Au regard de nos investigations, c'est bien de cette manière qu'est appréhendé et mobilisé le dispositif toulousain.

Le schéma suivant permet de synthétiser les différentes phases que nous avons identifiées, et que nous venons de décrire, dans le processus d'intégration et de structuration du dispositif de Réussite éducative toulousain, de l'émission de cette politique publique à sa construction territorialisée en tant qu'action publique sociale palliative.

⁵³² Didier Fassin (dir.), *Des maux indicibles : sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte, 2004, 197 p., (« Alternatives sociales »).

⁵³³ Erving Goffman, 1991, *op. cit.*

Représentation schématique du séquençage balisant le processus d'intégration et de structuration du dispositif de Réussite éducative toulousain



Nos investigations relatives au dispositif de Réussite éducative toulousain montrent ainsi comment cette politique publique a été transformée, convertie en politique palliative. Ce constat n'est pas propre à notre terrain d'étude. En effet, d'autres recherches ont largement mis en évidence le développement de ce type d'action sociale, montrant comment se déploie aujourd'hui dans nombre de domaines un « travail social palliatif », où il s'agit d'éviter « l'empirement » de la situation à partir de dispositifs « de maintien cherchant à poursuivre le contact et à restaurer l'estime de soi pour aider à tenir »⁵³⁴. Au-delà de l'avènement de ce modèle d'intervention sociale, ce que l'étude du processus de réception et de structuration d'une action publique locale nous a permis d'observer c'est comment une forme d'adhésion particulière au dispositif s'est mise en place. Nos analyses nous conduisent en effet à mettre en évidence la construction d'une adhésion « relative », la production d'un consentement sous conditions. Après avoir rappelé et synthétisé les différentes étapes qui ont conduit les acteurs locaux à adhérer et à transformer une politique publique, nous souhaitons à présent mettre davantage en avant les mécanismes qui ont été à l'œuvre dans ce processus et montrer comment le type d'adhésion qui en a découlé prend un visage et un sens particuliers.

2. Un processus qui donne à lire la construction d'une adhésion « relative » des acteurs locaux à cette nouvelle politique sociale

Nous avons vu que le contexte dans lequel se trouve notre système de prise en charge apparaît fragilisé, qu'il s'agisse de l'institution scolaire ou du travail social, confronté à de multiples et diverses situations sociales qu'il convient de « traiter ». La Réussite éducative, en tant que nouvel outil sur le « marché des dispositifs », est alors happée par l'extrémisme des situations, et ainsi marquée du sceau de l'urgence. Les acteurs de terrain les plus concernés, c'est-à-dire les plus démunis et les plus en demande, soit les écoles et les structures périscolaires, s'en sont saisis pour faire face, pour répondre à l'urgence des cas en présence. Le contexte dans lequel se trouvent les professionnels, et plus largement les institutions socioéducatives, les conduisent à dépasser leurs résistances à voir se développer une telle approche et à participer eux-mêmes au déploiement de l'approche individualisée et présentiste que permet le dispositif.

Le développement des mesures d'urgence dans un système articulant logique assistantielle et logique assurantielle, est rendu acceptable sous réserve qu'elles aient un statut transitoire, ponctuel. Comme le souligne Pierre Vidal-Naquet, « il s'agit d'espaces « intermédiaires »

⁵³⁴ Marc-Henry Soulet, 2008, *op. cit.*, p. 16

dans lesquels des premiers soins peuvent être dispensés, avant d’orienter les personnes vers d’autres services »⁵³⁵. Et, qu’il s’agisse des professionnels usagers du dispositif de Réussite éducative ou de ses destinataires, de ses publics, cette conception d’une action publique temporaire et passagère est largement intériorisée, et quelque part acceptée. Elle n’apparaît pas comme une action sociale pérenne, réparatrice, inscrite dans la durée, mais bien comme une prise en charge momentanée, de court terme, avant de pouvoir bénéficier d’un service de droit commun. C’est d’ailleurs l’un des facteurs qui permet la production du consentement, la construction d’une adhésion à ce dispositif, dans le sens où cette modalité d’intervention n’est autorisée, permise, que sous réserve de son caractère transitoire et de la régularisation ultérieure de la prise en charge de la situation. « Si les dispositifs sont liés à des moments de rupture, le temps devient un paramètre essentiel de l’action. Les prestations sont de plus en plus courtes, et visent à aider dans des délais très brefs »⁵³⁶. La question du temps de l’action est ainsi essentielle.

Et ce qui ressort des discours des professionnels du social, c’est une situation pour le moins paradoxale en termes de temporalité. D’un côté, tous s’accordent sur le fait que « pour approcher un sujet en grande difficulté, il faut prendre son temps, il faut de la délicatesse pour approcher ceux dont la subjectivité mise à mal fait qu’ils ont perdu toute confiance non seulement en eux-mêmes, mais aussi en autrui ». Mais de l’autre côté, ils sont comme rattrapés par la réalité et constatent que « les situations qualifiées d’urgentes, ou réclamant une intervention dans l’urgence, sont des situations qui se sont installées depuis longtemps »⁵³⁷. L’urgence des situations auxquelles sont confrontés les travailleurs et intervenants sociaux est la résultante d’un processus de dégradation entamé depuis longtemps. L’urgence n’est pas le fruit d’un événement, d’un changement brutal dans la vie de l’individu, faisant naître une problématique qui nécessite une réactivité immédiate (comme cela est le cas dans l’urgence humanitaire intervenant après une catastrophe naturelle par exemple). La situation devient une urgence au fil du temps, faute d’une prise en charge en amont. Cet état de fait est un autre facteur favorisant l’adhésion des professionnels au dispositif. C’est l’aggravation, la détérioration de problématiques déjà connues et observées qui fait entrer la situation dans la catégorie de l’urgence (ce modèle est aussi visible dans l’urgence humanitaire quand un conflit politique qui dure depuis plusieurs années empire peu à peu la

⁵³⁵ Pierre Vidal-Naquet, « Le paradoxe de l’urgence sociale », *Projet*, vol. 1 / 284, 2005, p. 14.

⁵³⁶ Pierre Vidal-Naquet, « L’évolution du concept d’urgence dans les politiques d’action sociale », *Communication au Rencontres « études et recherches » de la Mission d’Information sur la Pauvreté et l’Exclusion Sociale*, décembre 2003.

⁵³⁷ Michel Autès, « Intégration ou insertion : deux régimes de subjectivation dans le soin psychique », *Rhizome / Bulletin national santé mentale et précarité*, n°15, avril 2004.

situation jusqu'à ce que celle-ci devienne une « crise »). C'est donc la défaillance de nos systèmes de prise en charge qui produit et amène l'urgence sur le devant de la scène, et favorise par-là la production du consentement au mode d'intervention sous-tendu par la Réussite éducative.

L'enjeu initial de ce dispositif était de pouvoir identifier des populations à risque, présentant des « signes de fragilité » pouvant laisser supposer une potentielle dégradation de la situation. Ce dispositif s'inscrit pleinement dans une tentative de prévention d'un certain nombre de risques sociaux émanant d'une scolarité difficile, d'un environnement éducatif fragile ou encore d'un comportement déviant. L'incertitude, voire l'inquiétude, qui pèse sur l'avenir, conduit l'intervention sociale à rechercher davantage le maintien de la situation existante, la préservation de la relation d'aide, voire le rétablissement du contact, bref le « réchauffement du monde »⁵³⁸. En d'autres termes, le travail social se décline ici un « temps du maintien ou de la sauvegarde, temps « présentiste » de l'accompagnement davantage que temps « progressiste » de l'éducation »⁵³⁹. La relation, l'écoute, la reconnaissance de l'autre et de sa souffrance deviennent les maîtres mots de cet accompagnement social, de ce travail *avec* autrui, qui se déploie ici et maintenant, dans et pour le temps présent. L'immédiateté de l'urgence apparaît comme le fondement de ce travail social qui prend un nouveau visage face à cette temporalité sociale revisitée. Et parce que les professionnels de terrain finissent par accepter, jouer le jeu, et consentir à utiliser ce dispositif, cette temporalité et cette modalité d'intervention sociale peuvent ici pleinement se déployer.

L'individu devient donc le cœur des politiques sociales, dans le sens où ces dernières se construisent pour et à partir de lui. Comme l'exprime Marc-Henry Soulet : « L'individu comme objet, comme cible prioritaire avec ses caractéristiques personnelles et biographiques, mais aussi l'individu comme moyen, comme modalité d'accomplissement des politiques sociales »⁵⁴⁰. C'est en cela que nous considérons que le processus d'individualisation des problèmes sociaux s'est opéré tant dans leur lecture que dans leur modalité de traitement. Le dispositif de Réussite éducative nous offre un bel exemple de la manière dont se déploie un tel processus, à travers une lecture individualisée des problématiques, des fragilités, et un accompagnement élaboré à partir de l'individu lui-même, de sa personnalité, de sa trajectoire, de ses ressources. Si le dispositif produit de l'individualisation, c'est que les acteurs de terrain l'ont mobilisé, témoignant ainsi de leur adhésion à cette nouvelle politique publique.

⁵³⁸ Marc-Henry Soulet, 2008, *op. cit.*

⁵³⁹ Bertrand Ravon, 2004, *op. cit.*, p. 3.

⁵⁴⁰ Marc-Henry Soulet, 2007, *op. cit.*, p. 175.

La Réussite éducative, comme d'autres dispositifs, illustre un modèle d'intervention sociale qui oscille entre « progressisme » et « présentisme » entre le modèle éducatif et le modèle d'urgence sociale, humanitaire. Or, du point de vue des travailleurs sociaux, le développement de cette manière d'appréhender le social apparaît comme paradoxale au regard de leur référentiel d'action, ancré dans une intervention à visée éducative, pédagogique, inscrite dans le temps, dans la durée. Comme le souligne Christian Laval « L'injonction publique et une certaine demande sociale exigent une réparation immédiate et ne laissent que peu de temps au temps réflexif »⁵⁴¹. C'est cela qui est particulièrement dénoncé par les praticiens du social, mais aussi du soin. L'objectif de ces dispositifs n'est pas tant de réparer une situation que de la stabiliser, soit une logique d'action éloignée de celle du travail social « classique », « traditionnel ». Pourtant les acteurs socioéducatifs sont amenés à adhérer à ce type de dispositif, mais ce de façon relative, car le consentement produit témoigne davantage d'une tentative d'instrumentalisation de ces nouveaux outils mis à disposition par l'État que d'un embrassement des principes promus.

On observe que les critiques, particulièrement formulées par les acteurs sociaux et scolaires, qui consistaient à dénoncer l'inefficacité et l'impertinence du dispositif de Réussite éducative au regard des problèmes sociaux actuels, viennent le structurer. La critique devient en quelque sorte un vecteur d'intégration de ce dispositif dans le système d'action local, le levier même de sa construction. Si les professionnels consentent à l'utiliser c'est, d'une part, que les besoins existent, et d'autre part, que les moyens et ressources des institutions socioéducatives demeurent limités face à ces derniers.

La Nouvelle Gestion Publique et la nouvelle gouvernance s'appuient sur un État pilote, qui initie les cadres et les procédures des politiques publiques, déterminant également les modes d'évaluation de l'action, mais qui ne définit pas avec précision son contenu et ses modalités, laissant aux acteurs locaux le soin de les structurer et de les adapter aux contextes, aux enjeux des territoires. Si, à travers les cadres qu'il instaure, il favorise l'articulation entre les acteurs, publics et privés, centraux et décentralisés, incitant à la coopération et au partenariat, il les laisse jouer, s'auto-réguler, et coproduire l'action publique locale. Cela est particulièrement observable en ce qui concerne l'action sociale. Les acteurs profitent de la malléabilité et des marges de manœuvre du dispositif pour s'en saisir afin de traiter les situations sociales.

⁵⁴¹ Christian Laval, 2004, *op. cit.*, p. 1.

D'autre part, face à la limitation des ressources et des moyens alloués aux institutions et administrations locales, ces dernières doivent « s'engager dans des politiques de ciblage des bénéficiaires visant moins, comme dans les États-providence libéraux, à exclure les « mauvais pauvres » qu'à renforcer l'efficacité de l'action publique locale »⁵⁴². En conséquence, les institutions locales se retrouvent dans l'obligation, par défaut si l'on peut dire, de coopérer, de contractualiser, de trouver des arrangements, d'entrer dans des jeux concurrentiels, afin de favoriser l'efficacité même de l'action, témoignant de leur propre efficacité, et par-là légitimité, en tant qu'acteurs intervenant dans ce champ. Elles doivent alors entrer dans une démarche visant à élaborer des réponses collectives adaptées aux problématiques du territoire et des individus.

L'étude des processus de réception et de structuration de la Réussite éducative au niveau local nous a plus particulièrement permis d'observer comment ce qui était présenté, ou du moins vécu, par les acteurs locaux comme une forme de « destruction » du modèle social français a finalement conduit à la construction d'une intervention sociale locale éloignée de ce dernier. En effet, au départ, les professionnels socioéducatifs locaux voient dans le dispositif de Réussite éducative une remise en cause profonde, un effritement du système de protection sociale « traditionnelle », au regard notamment de l'individualisation des prises en charge que promeut ce dispositif. Le développement de ce type d'intervention se fait, de leur point de vue, aux dépens des institutions centrales du social, des services de « droit commun », au regard notamment d'une répartition des moyens financiers qui semble leur faire défaut. Les professionnels du secteur mentionnent ainsi dans leur argumentaire les carences, les dysfonctionnements du système. La réception critique que nous avons analysée s'appuie en grande partie sur une rhétorique cherchant à dénoncer le changement de paradigme de l'État-social opéré, et renforcé par l'arrivée de ce nouveau dispositif.

Mais ce que nous avons cherché à montrer c'est comment la structuration même du dispositif, la construction de cette action publique locale, s'est adossée à ces mêmes registres critiques. S'ils dénoncent au départ l'effritement et les dysfonctionnements du système d'action sociale, ils finissent par contribuer eux-mêmes à ce processus à travers l'utilisation qu'ils développent de la Réussite éducative. Le dispositif est en effet mobilisé comme une ressource palliative, une variable d'ajustement, et promeut un modèle de l'urgence sociale, une approche humanitaire et présentiste de l'intervention sociale. Ainsi, ce que ces mêmes professionnels considèrent comme un mode d'intervention transitoire, « exceptionnel » qui ne peut être

⁵⁴² François-Xavier Merrien, 2011, *op. cit.*, p. 19.

viable sur le long terme, car ne répondant pas en profondeur, de façon pérenne, aux problèmes sociaux actuels, finit par être institutionnalisé.

D'autre part, les réticences de départ à voir entrer ce nouveau dispositif dans le système d'action local ont conduit les acteurs à tenter de le contourner, voire le détourner de ses fonctions premières. Or ces « stratégies » ont contribué à façonner, à construire cette politique publique. Ainsi, si les professionnels socioéducatifs locaux refusent au départ de jouer le jeu du partenariat, et tentent de jouer « leur » jeu au regard de leurs intérêts et de leurs enjeux, il n'empêche que cette nouvelle politique publique finit par être intégrée au système et mobilisée par les acteurs. Et s'ils ont le sentiment qu'ils en ont fait « ce qu'ils en ont voulu », ils ont en réalité participé activement à sa construction, son institutionnalisation en favorisant son adaptation aux contextes et aux besoins locaux. Malgré les réticences, les discours exprimant une utilisation purement stratégique et une instrumentalisation du dispositif, la réforme s'est peu à peu imposée. Ce que nous observons n'est pas un modèle « alternatif », tant il tend à se diffuser, à devenir une norme dans l'intervention sociale. Et les acteurs, qui remettaient en cause son fondement, finissent par contribuer à son institutionnalisation, sa stabilisation et son inscription dans le système d'action local. La variable d'ajustement que semble être la Réussite éducative au sein de ce dernier finit par devenir une courroie de transmission faisant partie intégrante de l'action sociale locale.

Toutefois, nous sommes face à une forme d'adhésion relative des professionnels à cette nouvelle politique publique. Si nos analyses nous conduisent à relativiser le consentement observé, c'est que les réticences et les résistances exprimées au départ par les acteurs ne disparaissent pas à l'aune de leur utilisation même du dispositif, mais finissent par être mises de côté compte tenu des besoins existants et de l'urgence des situations en présence. En d'autres termes, les acteurs ne sont pas dupes quant au mode d'intervention sociale qui se déploie à travers ce dispositif, qui remet en cause, ou du moins bouleverse les logiques d'action du système d'action sociale classique, du « droit commun », mais sont tout de même amenés à le mobiliser. L'enjeu est alors d'articuler leurs pratiques et leurs référentiels professionnels à cette nouvelle forme de politique sociale, afin de faire coexister ces deux modèles d'intervention. Les acteurs tentent ainsi d'influer sur le cours et le contenu mêmes de ce nouveau dispositif, lui concédant une adhésion partielle, relative, ce qui participe de la transformation même de cette politique publique en une action sociale palliative soutenant le travail des institutions socioéducatives historiques. L'objectif est alors de contribuer à faire de ce type de dispositif une ressource secondaire, périphérique aux structures centrales de droit commun, ces dernières devant demeurer la clé de voûte de l'action socioéducative locale.

Tout ceci nous renvoie à une problématique plus large en matière de rapport aux usagers, où la question centrale qui se pose est celle des défauts des « appareils gestionnaires » obligeant les agents à se livrer à de multiples arrangements et innovations⁵⁴³. Dans un article synthétisant les différentes approches existantes en matière d'analyse des « ressortissants » dans les politiques publiques, Philippe Warin montre comment les recherches actuelles sur la production de l'assentiment dans les politiques publiques suivent « deux lignes directrices, d'une part, l'analyse du déclin de l'adhésion aux politiques, et d'autre part, l'examen des réponses apportées à ce phénomène à travers la transformation des modes d'intervention publique et de fonctionnement des lieux institutionnels »⁵⁴⁴. C'est sur ce deuxième axe que nous situons notre analyse, en montrant comment la participation tant recherchée des « ressortissants », qu'il s'agisse du public ou des agents locaux, participe d'une inflexion importante dans la manière de gouverner aujourd'hui⁵⁴⁵ qui « vise à résoudre d'abord des « défaillances de gouvernement » avant même de répondre éventuellement à des enjeux de démocratie ou d'élargissement de l'État de droit »⁵⁴⁶. Cela transparait clairement sur notre terrain d'étude, où même si l'État mise sur la participation des acteurs de terrain pour construire une action publique territoriale, adaptée aux besoins locaux, et prône une « activation » des usagers, l'intervention publique déployée à travers le dispositif de Réussite éducative semble davantage tenter de résoudre les « défaillances » de l'action publique, de gouvernement.

La mutation de l'intervention sociale que nous avons observée s'accompagne d'une critique du travail social traditionnel, des limites de l'action sociale administrative, nécessitant dès lors l'invention de nouvelles modalités d'action⁵⁴⁷. La « relation pédagogique » qui est au fondement du travail social semble remise en cause, au nom du « déclin de l'institution »⁵⁴⁸, ouvrant la voie à une intervention sociale qui se veut donner aux individus en difficulté, fragilisés, les moyens de leur autonomisation. Comme l'a montré Jacques Ion, le service social devient au fur et à mesure un service comme un autre, dans lequel « l'intervenant (...) n'a en fait pas grand chose à proposer ; rien que sa personne en bien des cas », et où « la

⁵⁴³ Armand Hatchuel, *Production de connaissances et processus politiques dans la vie des organisations*, Madrid, Ronéoté, 1990.

⁵⁴⁴ Philippe Warin, 1999, *op. cit.*, p. 118.

⁵⁴⁵ Jacques Chevallier, « Introduction », in Centre universitaire de recherches administratives et politiques (CURAPP). *La gouvernabilité*, Paris, PUF, 1996, p. 5-14.

⁵⁴⁶ Philippe Warin, 1999, *op. cit.*, p. 118.

⁵⁴⁷ Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, 303 p., (« Action sociale »).

⁵⁴⁸ François Dubet, 2002, *op. cit.*

subjectivité devient la matière première de ce qui s'appelle encore le travail social »⁵⁴⁹. Les dispositifs témoignant des nouvelles formes d'intervention sociale, tels que la Réussite éducative, se caractérisent par le fait que « leurs objets sont des problématiques sociales, leurs moyens des outils individuels : le contrat, la formation, l'accompagnement... C'est le temps de la transition, de l'intermédiaire »⁵⁵⁰. Nos observations rejoignent cette idée de l'instauration de politiques de transition, d'interventions présentistes qui visent davantage à maintenir, stabiliser, voire apaiser ou pacifier, des situations sociales, individuelles ou collectives (celle d'un quartier, d'une école...), plutôt qu'à les traiter, les réparer, les changer. S'articulent alors deux modèles d'aide à autrui, mis d'une certaine façon en concurrence. D'un côté le modèle de « l'urgence », et de l'autre celui de « l'assistance » pourrait-on dire, produit de l'État social qui s'est appuyé sur des appareils puissants de protection (la sécurité sociale notamment), d'éducation à travers l'instauration de l'obligation scolaire, mais aussi de droits des individus (au travail, à l'aide sociale...).

L'essor de la logique de l'urgence sociale, ici observée, est en lien avec l'individualisation croissante de l'intervention sociale depuis ces dernières décennies. L'injonction à être soi-même, à réussir, fait partie d'un modèle culturel fortement valorisé aujourd'hui. En conséquence, l'échec n'est plus recherché dans des causes sociales, dans l'inégalité de la distribution des richesses ou encore dans les mécanismes de domination de la société, mais dans l'individu lui-même. Le processus d'individualisation induit une responsabilisation accrue des sujets dans la lecture des problèmes sociaux. S'observe alors une transformation des modes de subjectivation, c'est-à-dire des manières d'être soi et d'être en relation avec les autres, qui ont des conséquences sur les prises en charge sociales. Les nouveaux modes d'intervention sociale tentent d'influer sur la constitution de la subjectivité des sujets sociaux. Cela découle, d'une certaine manière, d'une critique de l'approche « administrative » classique des politiques sociales, au profit d'une approche qui se déploie « hors les murs » et de façon réticulaire. Les travaux relatifs à l'extension de l'approche humanitaire dans les politiques sociales, que nous avons déjà évoqués, montrent bien comment s'opère cette délégitimation des « anciennes » pratiques administratives, au profit d'une action inspirée par l'urgence sociale. L'argument qui fonde cette critique est l'incapacité des formes d'intervention sociale classiques, traditionnelles à répondre aux problèmes sociaux qui se

⁵⁴⁹ Jacques Ion, 1998, *op. cit.*, p. 111.

⁵⁵⁰ Michel Autès, « Au nom de quoi agir sur autrui ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 2 / 6, 2008, p. 21.

posent aujourd'hui dans nos sociétés et à l'hétérogénéité des situations vécues par les individus.

Les réformes des politiques sociales sont alors traversées par de nouveaux référentiels d'action largement empruntés à la pensée néolibérale. L'imposition de ses idées tendrait à marquer l'effondrement du paradigme solidariste, et c'est bien cet affaiblissement du référentiel de l'État social qui est dénoncé, par les acteurs historiques du monde social. Par le biais de politiques incitatives et de son pouvoir d'influence, l'État cherche alors à déployer et institutionnaliser ce nouveau paradigme d'action issu de la propagation de la Nouvelle Gestion Publique. L'essor de cette dernière marquerait alors le passage « d'un État acteur à un État régulateur et incitateur »⁵⁵¹ et résulterait d'une aggravation des problèmes sociaux existants, d'une crise de légitimité des modes d'action antérieurs, et du développement de solutions nouvelles offrant une possibilité aux responsables politiques pour faire face aux incertitudes du monde actuel. Ce qui était au départ présenté et considéré comme la destruction d'un système participe en réalité à la construction d'une nouvelle forme d'action publique locale, ou du moins à son renouvellement, sa recomposition, à l'aune des principes initiés par la Nouvelle Gestion Publique. Se sont en effet opérées la mise en concurrence, la coopération et l'autorégulation interinstitutionnelle, l'adaptation de l'action publique au contexte local, la flexibilisation de l'intervention et la promotion d'une individualisation des prises en charge. L'État parvient ainsi à créer une variable d'ajustement du système fluidifiant ce dernier et le rendant, si ce n'est plus efficace, au moins plus adapté et plus réactif aux problèmes sociaux. Pour certains, la doctrine sous-tendue par le *New Public Management* peut être considérée comme un refus, voire un rejet de l'institution, dans le sens où, dans la configuration ici observée, tout se passe « comme si plus rien ne devait être institué et pérenne, comme si tout devait devenir mobile, souple, malléable. Réformable en permanence »⁵⁵².

Le travail de recherche ici mené rejoint en partie ces analyses en montrant comment l'essor de nouveaux dispositifs, hybrides, individualisés, adossés à l'activation et à la responsabilisation des usagers, participe d'un l'effritement du modèle social ancien. Pour autant, les choses n'apparaissent pas si radicales. Certes la logique d'action promue se différencie de celle « traditionnelle », mais cela ne signifie pas pour autant la disparition d'un modèle aux dépens

⁵⁵¹ François-Xavier Merrien, 2011, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁵² Philippe Chaniel, « L'inestimable dans la relation de soin », *Rhizome, Bulletin national de santé mentale et de précarité*, n°36, octobre 2009, p. 10.

de l'autre. Les acteurs traditionnels de l'action socioéducative, même s'ils semblent intégrer les nouveaux modes d'intervention et y adhérer, restent tout de même septiques et prudents face à la multiplication de ces dispositifs qui viennent en partie remettre en cause leurs référentiels professionnels en matière de protection sociale. Ce que nous voulons ici souligner c'est que les résistances exprimées au départ par les acteurs ne s'effacent pas derrière la mobilisation du dispositif, elles sont plutôt mises de côté, plus ou moins consciemment omises et tues. D'une certaine manière, les professionnels socioéducatifs, et notamment ceux de l'école, en viennent à se mentir à eux-mêmes en oubliant leurs réticences premières, ou à feindre une forme d'adhésion au dispositif qui illustre nous semble-t-il davantage une tentative d'instrumentalisation de ce dernier en cherchant à défendre ses intérêts et ses principes plutôt qu'une acceptation du modèle d'intervention promu. Le fait que l'utilisation de ce type de dispositif ne signifie par pour autant son approbation et ne laisse entrevoir qu'un consentement partiel par les acteurs vient relativiser la portée de la rupture du modèle d'action sociale opérée par ces dispositifs. La tentative de réforme, de transformation du paradigme des politiques sociales qu'apparaît promouvoir ce type de dispositif peut de prime abord avoir l'air de se réaliser, car les acteurs paraissent jouer le jeu et adopter les nouvelles mesures en place. Mais on peut se demander si ces derniers ne font pas plutôt semblant d'y adhérer pour laisser croire à leur déploiement et tentent en réalité de convertir, de tordre ces nouvelles politiques publiques afin qu'elles correspondent aux cadres institutionnels, professionnels préexistants et dominants et s'y adaptent. Le changement n'est alors pas aussi radical qu'il y paraît puisque derrière l'impression que la réforme s'accomplit c'est en fait à une distorsion de cette dernière à laquelle on assiste, les résistances, les critiques ayant été dissimulées, mais restant tout de même en arrière plan et servant de leviers pour mobiliser et tenter de transformer la nouvelle action publique de façon acceptable par les acteurs au regard de leurs intérêts, leurs référentiels et leurs idéologies.

Toutefois, à travers l'émergence successive de dispositifs épousant les nouvelles formes d'intervention sociale que nous avons pu observer à travers la Réussite éducative, la transformation du modèle d'action sociale ne s'opère-t-elle pas de manière progressive, à l'insu des résistances des acteurs ? Ces derniers ne finissent-ils pas par intégrer ces nouvelles pratiques, à intérioriser les nouveaux référentiels d'action promus ? Nos investigations ont été conduites sur un dispositif, un territoire et une temporalité bien délimités, ne nous permettant pas d'observer un changement radical au sein du système institutionnel étudié. Cependant, nous pouvons supposer que le dispositif de Réussite éducative, malgré l'adhésion relative des

acteurs à cette nouvelle politique publique, participe tout de même à un mouvement de mutation de l'action publique socioéducative, et plus largement sociale, mais de façon diffuse et progressive. C'est alors le processus général de transformation de l'action publique qu'il convient de considérer et d'interroger. Dans cette optique, un certain nombre de travaux de sociologie et de science politique peuvent venir éclairer et alimenter notre questionnement.

3. Face aux résistances et à l'adhésion « relative » des acteurs : inertie ou transformation de l'action publique sociale ?

Dans une perspective d'analyse de la transformation des politiques publiques, les travaux néo-institutionnalistes, ont mis en avant la stabilité des systèmes institutionnels et « pensé le changement en évoquant d'abord l'inertie ou du moins, les lourds héritages du passé qui contraignent fortement les possibilités de changement »⁵⁵³. Les travaux de Nils Brunsson et Johan Olsen⁵⁵⁴ ont également montré comment la diffusion, l'intériorisation de représentations et de valeurs s'opérerait de façon progressive à travers « un continuels lancement d'entreprises de réformes dont le premier regard pourrait conclure la totale stérilité »⁵⁵⁵. Nils Brunsson explique notamment dans son ouvrage consacré à la « mécanique de l'espoir » dans les réformes organisationnelles que : « Les échecs conduisent à de nouvelles tentatives de réforme. La société devient réformiste sans reprendre son souffle. Il y a peu de choses satisfaisantes et beaucoup à changer. Les initiatives de changement conduisent à de nouvelles initiatives de changement, plutôt qu'à un changement de pratiques. »⁵⁵⁶. En d'autres termes, les réformes, mises en place pour rapprocher les pratiques des discours, échouent mais ouvrent la voie à de nouvelles réformes qui vont se succéder jusqu'à ce que les pratiques et les référentiels finissent par évoluer, petit à petit, inconsciemment. Cela rejoint les travaux de Paul Pierson, considérant le changement au sein des systèmes institutionnels comme le fruit d'un effet d'accumulation. À partir de l'étude du processus de désengagement de l'État-providence aux États-Unis, cet auteur a en effet montré que le changement n'est pas seulement lié à des chocs exogènes, mais induit par plusieurs réformes successives et

⁵⁵³ Bruno Palier, Yves Surel (dir.), *Quand les politiques changent. Temporalités et niveaux d'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 24-25.

⁵⁵⁴ Nils Brunsson, Johan Olsen (dir.), *The reforming organization*, Londres, Routledge, 1993, 216 p.

⁵⁵⁵ Vincent Simoulin, « Émission, médiation, réception. Les opérations constitutives d'une réforme par imprégnation », *Revue française de science politique*, Vol. 50/2, 2000. p.347.

⁵⁵⁶ Brunsson Nils, *Mechanisms of Hope. Maintaining the Dream of the Rational Organization*, Copenhagen, Copenhagen Business School Press, 2006, p.26.

diffuses⁵⁵⁷. Dans cette perspective, il a par la suite préconisé d'étudier par quels mécanismes un changement « incrémental », soit marginal, opéré dans une temporalité courte, peut engendrer des changements plus radicaux dans le temps⁵⁵⁸.

Au regard de notre objet de recherche, s'il est difficile d'analyser l'effet de la mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative sur le système institutionnel d'action socioéducative, il nous semble que cette nouvelle politique publique s'inscrit dans une succession, une accumulation de réformes, de nouveaux instruments du social qui peuvent infléchir à long terme le fonctionnement du système local et les pratiques des acteurs. Si la Réussite éducative apparaît marginale, telle une mesure parmi d'autres, elle fait partie d'un ensemble de nouvelles politiques publiques diffusant peu à peu un nouveau paradigme de l'intervention sociale et participant ainsi à la transformation de l'action publique. Nous rejoignons ici les analyses de Bruno Palier s'agissant du système de protection sociale en France qui attestent que « les changements d'institutions et de logique de protection sociale passent moins par un changement idéologique radical et explicite que par l'introduction d'abord marginale de nouvelles recettes de politiques publiques. (...) Ces nouvelles façons de faire sont introduites 'à la marge' du système puis se développent progressivement jusqu'à prendre une importance significative »⁵⁵⁹. Ainsi, des réformes institutionnelles, des dispositifs et politiques publiques, qui apparaissent au premier abord à la marge peuvent venir modifier, plus ou moins profondément, le contexte et les logiques d'actions des institutions à moyen et long termes. Dans le secteur socioéducatif, nous avons montré comment depuis une trentaine d'années se succèdent et se superposent une diversité de dispositifs et de politiques publiques, parfois relativement proches dans leur contenu et leur mode d'intervention. Cette accumulation de programmes d'action dans un même domaine serait ainsi en mesure de changer de manière incrémentale la politique. Cela tendrait à correspondre à un type de changement mis en exergue par Wolfgang Streeck et Kathleen Ann Thelen dans leur typologie des modes de changement « graduel transformateur »⁵⁶⁰, celui opéré par *layering*, c'est-à-dire par accumulation ou sédimentation de politiques et de programmes. L'existence même d'un

⁵⁵⁷ Paul Pierson, *Dismantling the Welfare State ? Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, 213 p.

⁵⁵⁸ Paul Pierson, *Politics in Time : History, Institutions, and Social Analysis*, Oxford, Princeton University Press, 2004, 196 p.

⁵⁵⁹ Bruno Palier, *Gouverner la sécurité sociale. Les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*, Paris, PUF, 2002, (« Le lien social »), p. 397.

⁵⁶⁰ Wolfgang Streeck, Kathleen Ann Thelen (dir.), *Beyond Continuity : Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford, Oxford University Press, 2005, p. 19-30. Ils distinguent 5 modes par lesquels peut s'opérer un changement graduel transformateur : le *displacement* (le déplacement), le *layering* (accumulation ou niveaux de sédimentation), le *drift* (la dérive), la *conversion* (conversion) et l'*exhaustion* (épuisement).

nouveau programme ou dispositif à la marge, parce qu'il s'inscrit dans une succession, une superposition de nouvelles mesures, influence et modifie à terme la politique qui lui préexistait. Si notre travail de recherche, mené sur un court terme, ne nous permet pas d'observer un changement radical de l'action publique sociale, il nous semble toutefois que le dispositif que nous avons étudié participe d'un processus plus large de changement de la politique publique sociale, qui ne peut être saisi qu'à travers une vision, une analyse sur un temps long.

Notre travail de recherche nous conduit à défendre la thèse de la production d'une adhésion relative à une nouvelle action publique sociale, qui vient d'une certaine manière nuancer les analyses actuelles quant à la transformation des politiques sociales en France. Notre propos ne vise pas ici à contester la réalité d'un tel changement, mais plutôt à montrer que la mutation ne s'opère pas de façon radicale, comme une rupture. Les acteurs ne sont pas dupes des tentatives de modification du système et continuent à y résister. Toutefois, il nous semble que l'adhésion comme la transformation, si relatives soient-elles, finissent tout de même par ouvrir la voie du changement, par initier progressivement une modification des comportements et des représentations des individus, des acteurs, professionnels ou usagers des politiques sociales.

Si le contexte de la Nouvelle Gestion Publique est au départ refusé par les acteurs, notre travail de recherche nous a permis de mettre en évidence comment s'est tout de même construit peu à peu une adhésion relative qui a transformé le dispositif. Certes, il y a eu des réticences et les acteurs ne sont pas dupes des mutations de l'action sociale sous-tendues par le dispositif, mais ils finissent malgré tout par adhérer, par consentir à mobiliser le dispositif. Nous observons par ce processus comment l'action publique est transformée, convertie par les acteurs, à travers la manière dont ils appréhendent les nouveaux dispositifs qui se mettent en place sur leurs territoires, dans leur système d'action.

Mais ce que l'on observe relève-t-il d'une étape d'un processus plus général et plus large de transformation de l'action publique sous l'influence de la Nouvelle Gestion Publique, dans laquelle les résistances ne seraient que temporaires et où l'adhésion finirait par s'imposer, ou bien est-ce le processus en soi qu'il faut interroger et relativiser, dans le sens où les résistances mises en évidence tendraient à dominer et ce serait alors l'expansion d'une nouvelle forme d'action publique, et plus globalement la Nouvelle Gestion Publique, que l'on surestimerait ? Si nos analyses mettent l'accent sur une adhésion relative au dispositif étudié, en montrant comment les acteurs sont conscients et refusent l'effet potentiel de cette nouvelle

action publique, elles ne nous permettent pas de dire si les individus se transforment sous l'influence de son développement ou s'ils sont toujours capables de l'aménager au regard de leurs intérêts propres. Cependant, nous pouvons supposer que les comportements changent et évoluent, mais de façon progressive, dans le temps, sous l'effet de la création d'une succession de dispositifs, de réformes, qui tendent à promouvoir et à faire intérioriser un nouveau paradigme social, de nouvelles manières de faire du social.

Bien évidemment, seule l'analyse sur un temps long, dans une perspective historique, permettrait d'identifier un changement paradigmatique opéré de façon progressive et graduelle. Notre travail de recherche, en mettant en exergue la construction d'une adhésion relative à une nouvelle politique publique, nous conduit à considérer qu'il n'y a pas inertie des systèmes institutionnels, mais qu'il n'y a pas non plus de changement radical, la transformation de l'action publique étant un processus qui s'inscrit dans le temps long. Les institutions sont certes génératrices de stabilité, mais elles ont également un rôle transformateur en constituant un cadre dans lequel vont pouvoir s'opérer des processus de changement. Comme nous avons pu le mettre en avant dans ce travail de recherche, les institutions ont la capacité de façonner elles-mêmes le changement et d'offrir les possibilités de la réalisation de la transformation dont les acteurs vont ou non se saisir.

BIBLIOGRAPHIE

RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

AMSELLEM-MAINGUY Yaëlle, LABADIE Francine et METTON Céline (dir.), *Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie*, Paris, Agora débats/jeunesse, n°46, L'Harmattan, 2007, 155 p.

ASTIER Isabelle, *Revenu minimum et souci d'insertion*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997, 276 p., (« Sociologie économique »).

ASTIER Isabelle, *Sociologie du social et de l'intervention sociale*, Paris, Armand Colin, 2010, 126 p., (« 128 »).

ATKINSON Tony, FREYSSINET Jacques, GLAUDE Michel [et al.], « Pauvreté et exclusion », Paris, Conseil d'analyse économique, Rapport n°6, La Documentation française, 1998.

AUCOIN Peter, « Administrative Reform in Public Management: Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums », *Governance*, vol. 3 / 2, 1990, p. 115-137.

AUGUSTIN Jean-Pierre, « Le champ de l'animation : extension et nouveaux rôles », Université de Bordeaux III, IUT-B, 1986.

AUTÈS Michel, « Vers de nouvelles régulations politiques de la question sociale », *Déviance et Société*, vol. 26 / 2, 2002, p. 183-193.

AUTÈS Michel, « Au nom de quoi agir sur autrui ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 2 / 6, 2008, p. 11-25.

AUTÈS Michel, « Intégration ou insertion : deux régimes de subjectivation dans le soin psychique », *Rhizome / Bulletin national santé mentale et précarité*, n° 15, avril 2004.

AUTÈS Michel, « Le RMI : une politique de fortune », *Sociétés contemporaines*, vol. 1 / 9, 1992, p. 11-26.

AUTÈS, Michel, « Le territoire, un nouveau mode de gestion des populations », in Mission interministérielle Recherche-expérimentation. *Le RMI à l'épreuve des faits : territoires, insertion et société*, Paris, Syros-Alternatives, 1991, p. 197-213.

AUTÈS Michel, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999, 313 p., (« Action sociale »).

BACOU Magalie, *Parcours sexués et processus de professionnalisation dans les métiers de l'animation en accueil de loisirs*, Thèse doctorat, UTM2010, 604 p.

BACQUÉ Marie-Hélène, « De la politique de la ville à l'aménagement du territoire : quel projet de société ? », *M (mensuel, marxisme, mouvement)*, n°70, juin 1994.

BALIBAR Etienne, « Inégalités, fractionnement social, exclusion. Nouvelles formes d'antagonisme de classe ? », in Joëlle Affichard, Jean-Baptiste De Foucauld (dir.), *Justice sociale et inégalités*, Paris, Seuil, 1992, p. 149-161.

BALME Richard, FAURE Alain et MABILEAU Albert, *Les nouvelles politiques locales : dynamiques de l'action publique*, Paris, Presses de Sciences Politiques, 1999, 486 p.

BARRY Andrew, OSBORNE Thomas et ROSE Nikolaas, *Foucault and political reason : liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, Chicago, University of Chicago Press, 1996, 278 p.

BARTHÉLÉMY Fabienne, « Médiateur social, une profession émergente ? », *Revue française de sociologie*, vol. 50 / 2, 2009, p. 287-314.

BARTHÉLÉMY Joël, *Refaire la ville : sens et contradictions d'une politique sociale*, Rennes, Presses de l'EHESS, 2011, 282 p., (« Politiques et interventions sociales »).

BASTARD Benoit, *Les démarieurs : enquête sur les nouvelles pratiques du divorce*, Paris, La Découverte, 2002, 194 p., (« Alternatives sociales »).

BAUDIN-CULLIÈRE Frédéric, « La notion de subsidiarité dans les organisations politique et administrative française », in Alain Faure (dir.), *Territoires et subsidiarité : l'action publique locale à la lumière d'un principe controversé*, Paris, l'Harmattan, 1997, p. 67- 96.

BECK Ulrich, *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier, 2001, 521 p., (« Alto »).

BECKER Howard Saul, *Les mondes de l'art*, trad. Jeanne Bouniort, Paris, Flammarion, 1988, 379 p., (« Champs. Art, histoire, société »).

BÉLANGER Nathalie et PLAISANCE, Éric, *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*, Paris, CTNERHI, 2002, 148 p.

BÉNABOU Roland, KRAMARZ Francis et PROST Corinne, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Économie et statistique*, n°380, 2004, p. 3-21.

BERTRAND Nathalie, GORGEU Yves et MOQUAY Patrick, « Intégration des formes de proximité dans la gouvernance locale », *3e journées de la proximité, 13-14 décembre 2001*, Paris, 2001.

BESSIN Marc, BIDART Claire et GROSSETTI Michel (dir.), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, 397 p., (« Recherches »).

BESSIN Marc et GAUDART Corinne, « Les temps sexués de l'activité : la temporalité au principe du genre ? », *Temporalités*, n°9, 2009.

BEZES Philippe, « Aux origines des politiques de réforme administrative sous la Vème République : la construction du « souci de soi de l'État » », *Revue française d'administration publique*, vol. 2 / 102, 2002, p. 307-325.

BEZES Philippe, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties », *Informations sociales*, n°126, 2005, p. 26-37.

BEZES Philippe, *Réinventer l'État : les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, 2009, 519 p., (« Le Lien social »).

BIEHL João, GOOD Byron J. et KLEINMAN Arthur (dir.), *Subjectivity: ethnographic investigations*, Berkeley, University of California Press, 2007, 464 p.

BINET Alfred et SIMON Théodore, *Les enfants anormaux: guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Armand Colin, 1907, (« Rhadamanthe »).

BIOU-NEME Nadine et JOURNET Sylvie, *Assistante sociale scolaire: un métier*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2004, 159 p.

BLÖSS Thierry, « Travail domestique et responsabilités parentales : présupposés et paradoxes de l'action publique », *Informations sociales*, vol. 4 / 154, 2009, p. 50-59.

BOLTANSKI Étienne, *La santé de l'écologiste: perspectives d'avenir de la médecine scolaire*, Toulouse, Privat, 1978, 236 p., (« Agir »).

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, 843 p.

BORGETTO Michel, « Logique assistancielle et logique assurancielle dans le système français de protection sociale : les nouveaux avatars d'un vieux débat », *Droit social*, n°1, 2003, p. 115-124.

BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7 / 3, 1966, p. 325-347.

BOURDIN Alain, *La question locale*, Paris, PUF, 2000, 253 p., (« Politique éclatée »).

BOUYSSY Marie et MALVY Joëlle, *Urgences psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Maloine, 2010, 131 p.

BRUNSSON Nils, OLSEN Johan (dir.), *The reforming organization*, Londres, Routledge, 1993, 216 p.

BRUNSSON Nils, *Mechanisms of Hope. Maintaining the Dream of the Rational Organization*, Copenhagen, Copenhagen Business School Press, 2006, 239 p.

CADET Jean-Paul, CAUSSE Lise et ROCHE Pierre, « Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux », *Bref, Céreq*, n°242, 2007.

CALLON Michel, LASCOUMES Pierre et BARTHE Yannick, *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001, 357 p., (« La Couleur des idées »).

CALVEZ Marcel, *La prévention du sida: les sciences sociales et la définition des risques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 196 p., (« Des Sociétés »).

CALVEZ Marcel, « Le risque comme ressource culturelle dans la prévention du sida », in Jean-Pierre Dozon, Didier Fassin (dir.), *Critique de la santé publique: une approche anthropologique*, Paris, Balland, 2001, (« Voix et regards »), p. 127-144.

CALVEZ Marcel, « Transition biographique et changement de perception des risques : l'apport de l'analyse culturelle », *Recherches sociologiques*, vol. 35 / 1, 2004, p. 117-132.

CALVEZ Marcel, PAICHELER Geneviève et SOUTEYRAND Yves (dir.), *Connaissances, représentations, comportements : sciences sociales et prévention du SIDA*, Paris, ANRS, 1994, 111 p., (« Sciences sociales et SIDA »).

CANTELLI Fabrizio et GENARD Jean-Louis (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, LGDJ, 2007, 259 p., (« Droit et société », 46).

CAPELLER Wanda et SIMOULIN Vincent, « La gouvernance : du programme de recherche à la transdisciplinarité », *Droit et société*, vol. 2 / 54, 2003, p. 301-305.

CASTEL Robert, *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil, 2003, 95 p., (« La République des idées »).

CASTEL Robert, *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, les Éditions de Minuit, 1981, 227 p., (« Le Sens commun »).

CASTEL Robert, *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil, 2009, 457 p., (« La Couleur des idées »).

CHABAUD-RYCHTER Danielle, FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL Dominique et SONTTHONNAX Françoise, *Espace et temps du travail domestique*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985, 156 p., (« Réponses sociologiques »).

CHAMPION Jean-Bernard et MARPSAT Maryse, « La diversité des quartiers prioritaires : un défi pour la politique de la ville », *Économie et Statistique*, n°294, 1996, p. 47-65.

CHANIAL Philippe, « L'ineestimable dans la relation de soin », *Rhizome, Bulletin national de santé mentale et de précarité*, n°36, octobre 2009, p. 8-10.

CHANIAL Philippe, « Le New Public Management est-il bon pour la santé ? », *Rhizome, Bulletin national de santé mentale et de précarité*, n°36, octobre 2009, p. 2-3.

CHAPONNIÈRE Martine, « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui », in Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, (« Vies sociales »), p. 127-144.

CHARLOT Bernard, « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in Bernard Charlot (dir.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994, p. 27-46.

CHARLOT Bernard, « Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » », *VEI Enjeux*, n°123, décembre 2000.

CHARLOT Bernard, « Pour le savoir, contre la stratégie », in François Dubet (dir.), *École, familles le malentendu*, Paris, Textuel, 1996, (« Le Penser - vivre »), p. 59-77.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 253 p., (« Formation des enseignants »).

CHARLOT Bernard et ÉMIN Jean-Claude, *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, 410 p.

- CHAUVAU Gérard, « La réussite scolaire dans les ZEP », *Éducation & Formations*, n°61, 2001, p. 147-151.
- CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane, *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995, 172 p.
- CHAUVIÈRE Michel, « Le service public face au service aux publics », *Rhizome, Bulletin national santé mentale et précarité*, n°36, octobre 2009, p. 5-6.
- CHEVALLIER Jacques, *Éléments d'analyse politique*, Paris, PUF, 1985, 285 p.
- CHEVALLIER Jacques, « Introduction », in Centre universitaire de recherches administratives et politiques (CURAPP), *La gouvernabilité*, Paris, PUF, 1996, p. 5-14.
- CHILAND Colette, *L'enfant, la famille, l'école*, (1ère éd. : 1989), Paris, PUF, 1993, 261 p., (« Le Psychologue »).
- CHOPART Jean-Noël (dir.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, 303 p., (« Action sociale »).
- COCHOY Franck et FIJALKOW Ygal, « Le marché de l'aide sociale : représentations, paradoxes et enjeux », *Politiques et management public*, n°2, 2002, p. 117-141.
- COGNET Georges et MARTY François, *Introduction à la psychologie scolaire*, Paris, Dunod, 2007, 126 p., (« Les Topos »).
- COLLOVALD Annie, « Identité », in Christophe Le Digol (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Encyclopædia universalis, 2007.
- COMMAILLE Jacques et MARTIN Claude, « La repolitisation de la famille contemporaine », *Comprendre*, n°2, 2001, p. 129-149.
- COMMAILLE Jacques et JOBERT Bruno (dir.), *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris, LGDJ, 1999, 381 p., (« Droit et société », 24).
- COMMAILLE Jacques et MARTIN Claude, *Les enjeux politiques de la famille*, Paris, Bayard, 1998, 199 p.
- CRESSON Geneviève, *Le travail domestique de santé : analyse sociologique*, Paris, L'Harmattan, 1995, 346 p., (« Logiques sociales »).
- DAFFLON NOVELLE Anne (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, 399 p., (« Vies sociales »).
- DAMAMME Dominique et JOBERT Bruno, « La politique de la ville ou l'injonction contradictoire en politique », *Revue française de science politique*, vol. 45 / 1, 1995, p. 3-30.
- DANVERS Francis, « La médecin dans l'orientation scolaire et professionnelle : une approche historique en termes de modélisation », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°25, 2000, p. 31-48.
- DAVID Jérôme, « Politique de la ville : chronologie », *Revue française des affaires sociales*, vol. 3 / 3, 2001, p. 15-22.

DAVID Marie-Gabrielle, STARZEC Krzysztof et OEUVRARD Françoise, *Familles nombreuses, mères isolées, situation économique et vulnérabilité*, Paris, Document du CERC, la Documentation française, 1987, 91 p.

DEGAVRE Florence et NYSSSENS Marthe, « L'innovation sociale dans les services d'aide à domicile. Les apports d'une lecture polanyienne et féministe », *Revue Française de Socio-Économie*, n°2, 2008, p. 79-98.

DEMAILLY Lise, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et des activités professionnelles relationnelles*, Presse Universitaire de Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2008, 373 p.

DEMAZIÈRE Didier, « Les médiateurs sociaux ne se sont pas constitués en une profession légitime », *La lettre de l'insertion par l'activité économique*, n°123, 2006.

DEMAZIÈRE Didier, « Médiation et médiateurs sociaux : entre nomination et professionnalisation », *Formation Emploi*, n°86, 2004, p. 11-23.

DEMAZIÈRE Didier et PÉLAGE Agnès, « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle », *Education et sociétés*, vol. 7 / 1, 2001, p. 81-94.

DE MUNCK, Jean, « Qu'est ce qu'une capacité ? », in Jean De Munck, Bénédicte Zimmermann (dir.), *La liberté au prisme des capacités : Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2008, (« Raisons pratiques »), p. 21-49.

DE RIDDER Guido, « Changement de régime ou crise de l'intervention sociale ? », in Guido De Ridder (dir.), *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1997, (« Logiques sociales »), p. 11-36.

DE SINGLY François (dir.), *L'injustice ménagère*, Paris, Hachette littératures, 2008, 318 p., (« Pluriel »).

DE SINGLY François, « L'homme dual. Raison utilitaire, raison humanitaire », *Le Débat*, vol. 4 / 61, 1990, p. 138-151.

DE SINGLY François, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Armand Colin, 2005, 255 p., (« Essais & recherches »).

DE SINGLY François, *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006, 398 p., (« Individu et société »).

DHUME-SONZOGNI Fabrice, *Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, ASH, 2001, 206 p.

DHUME-SONZOGNI Fabrice, *La coopération dans l'action publique : de l'injonction du faire ensemble à l'exigence de commun*, Paris, L'Harmattan, 2006, 328 p.

DIVAY Sophie, « La médiation sociale, une professionnalisation inachevée », in Sophie Divay (dir.), *Les métiers de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 2005, (« Savoir, travail et société », 2), p. 101-125.

DONZELOT Jacques (dir.), *Face à l'exclusion : le modèle français*, Paris, Esprit, 1991, 227 p.

DONZELOT Jacques, « Un État qui rend capable », in Serge Paugam (dir.). *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 2007, (« Le Lien social »), p. 87-109.

DONZELOT Jacques et ESTÈBE Philippe, *L'État animateur : essai sur la politique de la ville*, Paris, Esprit, 1994, 238 p., (« Ville et société »).

DONZELOT Jacques et ROMAN Joël, « 1972-1998 : les nouvelles données du social », *Esprit*, n°3-4, mars 1998, p. 7-25.

DORAY Pierre, COLLIN Johanne et AUBIN-HORTH Shanoussa, « L'État et l'émergence des « Groupes professionnels » », *The Canadian Journal of Sociology*, vol. 1 / 29, 2004, p. 83-110.

DREYFUS Hubert L, RABINOW Paul et FOUCAULT Michel, *Michel Foucault : un parcours philosophique : au-delà de l'objectivité et de la subjectivité : avec un entretien et deux essais de Michel Foucault*, trad. Gilles Barbedette et Fabienne Durand-Bogaert, Paris, Gallimard, 1984, 366 p.

DUBET François (dir.), *École, familles le malentendu*, Paris, Textuel, 1996, 167 p., (« Le Penser - vivre »).

DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, 421 p., (« L'Épreuve des faits »).

DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, 272 p., (« La Couleur des idées »).

DUBET François et LAPEYRONNIE Didier, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 1992, 245 p., (« L'Épreuve des faits »).

DUBET François et MARTUCELLI Danilo, « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », *Lien social et Politiques*, n°35, 1996, p. 109-121.

DUMONT Daniel, « Activation rime-t-elle nécessairement avec stigmatisation ? Une mise en perspective critique du procès de l'État social actif », *Droit et société*, vol. 2 / 78, 2011, p. 447-471.

DURAN Patrice, *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, 1999, 212 p., (« Droit et société. Série Politique », 27).

DURAN Patrice, « Piloter l'action publique, avec ou sans le droit ? », *Politiques et management public*, vol. 11 / 4, 1993, p. 1-45.

DURAN Patrice et THOENIG Jean-Claude, « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, vol. 46 / 4, 1996, p. 580-623.

DURNING Paul, *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels : relevé des travaux en langue française sur la coéducation des enfants et propositions de recherches à développer*, Vaucresson, CNFE-PJJ, 1999, 93 p., (« Instruments et méthodes »).

DURU-BELLAT Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales », *Revue française de pédagogie*, n°109, 1994, p. 111-141.

DURU-BELLAT Marie, « Garçons et filles à l'école de la différence », in France. Mission de coordination pour la 4ème conférence mondiale sur les femmes (dir.), *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales : colloque international de recherche*, Paris, La Découverte, 1995, (« Recherches »).

DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990, 231 p.

DYENS Samuel, « Le cadre légal du secret », *La Gazette santé-social*, n°50, mars 2009, p. 48-50.

EHRENBERG Alain, *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 2010, 439 p.

ELIAS Norbert, *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, trad. Michèle Hulin, Paris, Fayard, 1993, 258 p.

ELIAS Norbert, *La société de cour*, trad. Pierre Kamnitzer et Jeanne Etoré-Lortholary, Paris, Flammarion, 1985, 330 p., (« Champs »).

ELIAS Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991, 301 p.

ENGELS Xavier, HÉLY Matthieu, PEYRIN Aurélie [et al.], *De l'intérêt général à l'utilité sociale : la reconfiguration de l'action publique entre État, associations et participation citoyenne*, Paris, l'Harmattan, 2006, 280 p., (« Logiques sociales »).

EPSTEIN Renaud, « Acte II, scène première : la fin de la politique de la ville ? », *Informations sociales*, vol. 121 / 1, 2005, p. 88-97.

EPSTEIN Renaud, « Gouverner à distance. Quand l'Etat se retire des territoires », *Esprit*, n°11, 2005, p. 96-111.

EPSTEIN Renaud, « Les leçons paradoxales de l'évaluation de la politique de la ville », *Recherches et prévisions, CNAF*, n°62, 2000, p. 33-41.

EUILLET Alexandra, « L'utilité sociale, une notion dérivée de celle d'intérêt général », *Revue de droit sanitaire et social*, n°38, 2002, p. 207-228.

FASSIN Didier (dir.), *Des maux indicibles : sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte, 2004, 197 p., (« Alternatives sociales »).

FASSIN Didier, « Quand le corps fait loi. La raison humanitaire dans les procédures de régularisation des étrangers », *Sciences sociales et santé*, vol. 19 / 4, 2001, p. 5-34.

FASSIN Didier et MEMMI Dominique (dir.), *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2004, (« Cas de figure »).

FASSIN Didier et MEMMI Dominique, « Gouvernement de la vie, mode d'emploi », in Didier Fassin, Dominique Memmi (dir.), *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2004, (« Cas de figure »), p. 9-33.

FAURE Alain, « Le trousseau des politiques locales », *Politix*, vol. 2 / 7-8, 1989, p. 73-79.

FILÂTRE Daniel, « L'étude des politiques territoriales d'enseignement supérieur comme angle d'analyse de la recomposition locale », in Muriel Tapie-Grime (dir.), *Les recompositions locales des formes de l'action publique*, Paris, l'Harmattan, 2003, (« Logiques sociales »), p. 125-148.

FINEMAN Martha A., *The autonomy myth : a theory of dependency*, New York, New Press, 2004.

FOUCAULT Michel, *Folie et déraison : histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Union Générale d'Éditions, 1961, 308 p.

FOUCAULT Michel, *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France (1981-1982)*, éd. Frédéric Gros, Paris, Seuil, 2001, 540 p., (« Hautes études »).

FOUCAULT Michel, *Le souci de soi, Histoire de la sexualité. t.3.*, Paris, Gallimard, 1997, 334 p.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, 318 p.

FOURDRIGNIER Marc, « Les métiers du domicile », in Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, (« Action sociale »), p. 111-138.

FRIGUL Nathalie et DEPOORTER Pascal, « Qui sont les travailleurs du social? », *Les Mondes du Travail*, n°8, Printemps 2010, (« Dossier : "Travailler le social" »), p. 19-25.

GADREY Nicole, PELAGE Agnès, ROQUET Pascal [et al.], « Les emplois jeunes de la médiation sociale : les effets de la fabrication des emplois sur la construction des activités de travail et des perspectives d'avenir professionnel », *VIIIe journées de sociologie du travail, 21-23 juin*, Aix-en-Provence, 2001.

GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, (1ère éd. : 1991), 2007, 247 p.

GARDET Mathias, « De la prévention au dépistage ou l'affirmation des médecins scolaires (1879-1939) », *Informations sociales*, vol. 5 / 161, 2010, p. 14-21.

GARRAU Marie et LE GOFF Alice, « Care », *justice et dépendance : introduction aux théories du care*, Paris, PUF, 2010, 151 p., (« Philosophies »).

GASPARINI Rachel, JOLY-RISSOAN Odile et DALUD-VINCENT Monique, « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie*, n°168, 2009, p. 93-109.

GAUCHET Marcel, « La redéfinition des âges de la vie », *Le Débat*, vol. 132 / 5, 2004, p. 27.

GAYET Daniel, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF, 2004, 185 p., (« Éducation et formation. Recherches scientifiques »).

GECAS Viktor, « The self-concept, Annual Review of sociology », in Wesley R. Burr (dir.), *Contemporary theories about the family*, New York, Free Press, 1979, p. 1-33.

GILLET Jean-Claude, *Animation et animateurs : le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan, 1995, 326 p., (« Technologie de l'action sociale »).

GILLIGAN Carol, *Une voix différente : pour une éthique du « care »*, trad. Annie Kwiatek et Vanessa Nurock, Paris, Flammarion (1ère éd. : 1982), 2008, 284 p., (« Champs. Essais »).

GIULIANI Frédérique, « L'ordre pactisé de la relation d'accompagnement : analyse d'un dispositif de soutien à la parentalité », in Jacques Ion (dir.), *Travail social et « souffrance psychique »*, Paris, Dunod, 2005, (« Action sociale »), p. 125-159.

GLASMAN Dominique, « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de « réussite éducative » », *Informations sociales*, vol. 5 / 141, juin 2007, p. 74-85.

GLASMAN Dominique, « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », in Alain Faure, Anne-Cécile Douillet (dir.), *L'action publique et la question territoriale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 107-130.

GLASMAN Dominique et OEUVRARD Françoise (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004, 312 p.

GLISSANT Édouard, *Philosophie de la relation : poésie en étendue*, Paris, Gallimard, 2009, 157 p.

GOFFMAN Erving, *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, trad. Claude Lainé et Liliane Lainé, Paris, Éditions de Minuit, 1968, 447 p., (« Le Sens commun »).

GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, trad. Isaac Joseph, Michel Dartevelle et Pascale Joseph, Paris, Éditions de Minuit, 1991, 573 p., (« Le Sens commun »).

GOIRAND Stéphanie, « L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ? Le cas des « parcours individualisés de Réussite Éducative » », *Recherche en Education*, n°7, juin 2009, p. 27-40.

GOOD Byron J., *Comment faire de l'anthropologie médicale ? : médecine, rationalité et vécu*, trad. Sylvette Gleize, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo, 1998, 433 p., (« Les Empêcheurs de penser en rond »).

GRÉMION Pierre, *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français*, Paris, Seuil, 1976, 477 p., (« Sociologie »).

HABERMAS Jürgen, *Raison et légitimité : problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, trad. Jean Lacoste, Paris, Payot, 1978, 212 p., (« Critique de la politique »).

HALLEY DESFONTAINES Virginie, « « Mens sana in corpore sano » : médecine et instruction publique », *Les Tribunes de la santé*, vol. 16 / 3, 2007, p. 45-52.

HARTOG François, *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003, 257 p.

HATCHUEL Armand, *Production de connaissances et processus politiques dans la vie des organisations*, Madrid, Ronéoté, 1990.

HELLE Noémie, « Délinquance des adolescentes », in Anne Dafflon Novelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, (« Vies sociales »), p. 165-180.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001, 424 p.

HERZLICH Claudine (dir.), *Médecine, maladie et société*, Paris, Mouton, 1970, 318 p., (« Les Textes sociologiques »).

HERZLICH, Claudine, « Médecine moderne et quête de sens : la maladie signifiant social », in Marc Augé, Claudine Herzlich (dir.), *Le sens du mal : anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*, Paris, Archives contemporaines, 1983, (« Ordres sociaux »), p. 189- 215.

HERZLICH Claudine, *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1981, 210 p.

HERZLICH Claudine et PIERRET Janine, *Malades d'hier, malades d'aujourd'hui : de la mort collective au devoir de guérison*, Paris, Payot, 1990, 313 p., (« Bibliothèque scientifique »).

HOLEC Nathalie et BRUNET-JOLIVALD Geneviève, « De la gouvernance des économies à celle des territoires : Note de synthèse sur la gouvernance », *Centre de documentation de l'urbanisme*, 2000.

HONNETH Axel, « Intégrité et mépris : Principes d'une morale de la reconnaissance », *Recherches Sociologiques*, vol. 30 / 2, 1999, p. 11-22.

HONNETH Axel, *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*, trad. Olivier Voirol, Pierre Rusch et Alexandre Dupeyrix, Paris, la Découverte, 2006, 349 p., (« Armillaire »).

HOOD Christopher, JAMES Oliver, JONES George [et al.], *Regulation inside government : waste watchers, quality police, and sleaze-busters*, New York, Oxford University Press, 1999, 267 p.

ION Jacques, « La professionnalité éducative à l'épreuve de l'individuation », *Vie sociale et traitements*, n°105, 2010, p. 74-81.

ION Jacques, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod, (1ère éd. : 1990), 1996, 174 p., (« Pratiques sociales »).

ION Jacques, *Le travail social au singulier*, Montrouge, Dunod, 1998, 152 p., (« Action sociale »).

ION Jacques et PERONI Michel, *Engagement public et exposition de la personne*, La Tour-d'Aigues, L'Aube, 1997, 269 p., (« Monde en cours. Série Sociétés »).

JAILLET Marie-Christine, « La politique de la ville en France : histoire et bilan », *Regard sur l'actualité, La documentation française*, 2003, p. 1-62.

JEAMMET Philippe et BOCHEREAU Denis, *La souffrance des adolescents : quand les troubles s'aggravent : signaux d'alerte et prise en charge*, Paris, La Découverte, 2007, 223 p.

JEANNOT Gilles, *Les métiers flous : travail et action publique*, Toulouse, Octarès, 2005, 166 p., (« Travail & activité humaine »).

JELLAB Aziz, « Mission Locale et socialisation des jeunes : quelles valeurs pour quelle insertion ? », *SPRIRALE*, n°22, 1998, p. 59-71.

JOBERT Bruno, *Le social en plan*, Paris, Les éditions ouvrières, 1981, 258 p., (« Politique sociale »).

JOUBERT Michel, « Souffrances morales et question sociale : un enjeu de reconnaissance », in Michel Joubert, Claude Louzoun (dir.), *Répondre à la souffrance sociale : la psychiatrie et l'action sociale en cause*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, (« Études, recherches, actions en santé mentale en Europe »), p. 171-184.

JOUBERT Michel et LOUZOUN Claude (dir.), *Répondre à la souffrance sociale : la psychiatrie et l'action sociale en cause*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, 188 p., (« Études, recherches, actions en santé mentale en Europe »).

KATZ Elihu et LAZARSELD Paul Félix, *Influence personnelle : ce que les gens font des médias*, trad. Daniel Cefaï, Paris, Armand Colin, 2008, 416 p., (« Médiacultures »).

KELLERHALS Jean, MONTANDON Cléopâtre, RITSCHARD Gilbert [et al.], « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie*, vol. 33 / 3, 1992, p. 313-333.

KIRSZBAUM Thomas, « Correspondants de nuit », *Esprit*, n°3-4, mars 1998, p. 77-89.

KLEINMAN Arthur, EISENBERG Leon et GOOD Byron J., « Culture, Illness, and Care: Clinical Lessons From Anthropologic and Cross-Cultural Research », *Focus*, vol. 4 / 1, 2006, p. 140-149.

LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, 271 p., (« Essais & recherches »).

LAHIRE Bernard, *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993, 188 p., (« Sociologie. Mutations »).

LAHIRE Bernard, *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, 1995, 297 p., (« Hautes études »).

LANGOUËT Gabriel, *Les « nouvelles familles » en France*, Paris, Hachette, 1998, 222 p.

LASCOUMES Pierre et LE GALÈS Patrick, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses Science Po, 2004, 370 p.

LASCOUMES Pierre et LE GALÈS Patrick, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 2007, 126 p., (« 128 »).

LAVAL Christian, « Dépasser l'urgence », *Rhizome, Bulletin national de santé mentale et de précarité*, n°15, avril 2004, p. 1.

LE BIANIC Thomas et VION Antoine, *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, 2008, 347 p., (« Droit et société », 48).

LEBON Francis, *Les animateurs socioculturels*, Paris, la Découverte, 2009, 121 p., (« Repères »).

LE BOURHIS Jean-Pierre et LASCOUMES Pierre, « Le bien commun comme construit territorial. Identités d'action et procédures », *Politix*, vol. 11 / 42, 1998, p. 37-66.

LEFRANC Arnaud et ALIBAY Nadia, « Les effets de l'activation des dépenses d'indemnisation chômage », *Revue française d'économie*, vol. 18 / 2, 2003, p. 55-110.

LE GALÈS Patrick, « Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine », *Revue française de science politique*, vol. 45 / 1, 1995, p. 57-95.

LE GALÈS, Patrick, « Régulation, gouvernance et territoire », in Jacques Commaille, Bruno Jobert (dir.), *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris, LGDJ, 1999, (« Droit et société », 24), p. 203-234.

LE GALL Didier, MARTIN Claude et SOULET Marc-Henry (dir.), *L'éclatement du social : crise de l'objet, crise des savoirs ?*, Caen, Université de Caen, CRTS, 1989, 307 p., (« Les Frontières du social »).

LEGARRETA IZA Matxalen, « Le temps donné dans le travail domestique et de care », *Multitudes*, vol. 2 / 37-38, 2009, p. 106-112.

LEMEL Yannick et ROUDET Bernard (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 1999, 323 p., (« Débats jeunesse »).

LEMKE Thomas, « A Zone of Indistinction. A Critique of Giorgio Agamben's Concept of Biopolitics », *Outlines. Critical Practice Studies*, vol. 7 / 1, 2005, p. 3-13.

LEMKE Thomas, « Foucault, Governmentality, and Critique », *Rethinking Marxism*, vol. 14 / 3, 2002, p. 49-64.

LEMKE Thomas, « The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality », *Economy and Society*, vol. 30 / 2, 2001, p. 190-207.

LISEIN Olivier, « Modernisation de l'interface citoyen - fonction publique : vers une intégration réfléchie des TIC », *Pyramides*, n°7, 2003, p. 135-148.

LUPTON Deborah, *Medicine as culture : illness, disease and the body in western societies*, Sage, London, 1994.

MABILEAU Albert, *Le système local en France*, Paris, Montchrestien, 1991, 158 p., (« Clefs Politiques »).

MACQUET Claude et VRANKEN Didier, *Le travail sur Soi : vers une psychologisation de la société ?*, Paris, Belin, 2006, 254 p., (« Perspectives sociologiques »).

MARDON Aurélia, *La socialisation corporelle des préadolescentes*, Thèse de doctorat, Paris X, 2006, 350 p.

MARTIN Claude, « Diversité des trajectoires post-désunion. Entre le risque de solitude, la défense de son autonomie et la recomposition familiale. », *Population*, vol. 49 / 6, 1994, p. 1557-1583.

MARTUCCELLI Danilo, *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2006, 478 p., (« Individu et société »).

MARTUCCELLI Danilo et DUBET François, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, vol. 37 / 4, 1996, p. 511-535.

MARTUCCELLI Danilo et DE SINGLY François, *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, 2009, 127 p., (« Sociologies contemporaines »).

MARZOCCA Ottavio (dir.), *Lexique de biopolitique : les pouvoirs sur la vie*, trad. Pascale Janot, Toulouse, Érès, 2009, 431 p.

MATHIEU Nicole-Claude, *L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes, 1991, 291 p., (« Recherches »).

MAYEUR Françoise, « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *Enfance*, vol. 34 / 1-2, 1980, p. 45-52.

MCFALLS Laurence, « Les fondements rationnels et sociaux des passions politiques : vers une sociologie de la violence contemporaine avec Weber et Foucault », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 32 / 3, 2008, p. 155-172.

MECARY Caroline, THÉRY Irène, FIZE Michel [et al.], « La famille en péril ? », *Numéro Spécial de la revue Res publica*, 2002.

MEMMI Dominique, *Faire vivre et laisser mourir : le gouvernement contemporain de la naissance et de la mort*, Paris, La Découverte, 2003, 308 p., (« Politique et sociétés »).

MERRIEN François-Xavier, « La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique », *Lien social et Politiques*, n°41, 1999, p. 95-103.

MERRIEN François-Xavier, « La nouvelle gouvernance de l'État social en France dans une perspective internationale », *Informations sociales, CNAF*, vol. 5 / 167, 2011, p. 11-22.

MESSU Michel, « Micro et macrosociologie : le « point de voir » », in Vivianne Châtel, Marc-Henry Soulet (dir.), *Faire face et s'en sortir. Tome 2. Développement des compétences et action collective*, Fribourg, Editions universitaires de Fribourg, 2002, (« Res socialis »), p. 269-273.

METTON-GAYON Céline, *Les adolescents, leur téléphone et Internet : « tu viens sur MSN ? »*, Paris, L'Harmattan, 2009, 202 p., (« Débats jeunesse »).

MEURET Denis, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, vol. 109 / 1, 1994, p. 41-64.

MIGNON Jean-Marie, *Le métier d'animateur*, Paris, Syros, 1999, 158 p., (« Alternatives sociales »).

MINGAT Alain et DURU-BELLAT Marie, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue française de sociologie*, vol. 29 / 4, 1988, p. 649-666.

MOISAN Catherine et SIMON Jacky, « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP », INRP-Centre A. Savary, 1997, p. 115.

MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra et PAPERMAN Patricia, « Introduction. Qu'est ce que le care ? », in Pascale Molinier, Sandra Laugier, Patricia Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? : souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot, 2009, (« Petite bibliothèque »).

MOULOUNGUI Clotaire, *La solidarité familiale*, Paris, L'Harmattan, 2004, 248 p., (« L'Esprit économique »).

MOULOUNGUI Clotaire, « Le coût du travail intrafamilial », *Innovations*, vol. 2 / 22, 2005, p. 139.

MOZÈRE Liane, « Avant-Propos », in Joan Tronto (dir.), *Un monde vulnérable : pour une politique du « care »*, trad. Hervé Maury, Paris, La Découverte, (1ère éd. : Londres, 1993), 2009, (« Philosophie pratique »).

MULLER Pierre, « Les politiques publiques entre secteurs et territoires », *Politiques et management public*, vol. 8 / 3, 1990, p. 19-33.

MURARD Numa, *La Protection sociale*, Paris, La Découverte, 1989, 125 p., (« Repères »).

MUSSEN Paul Henry (dir.), *Socialization, personality, and social development*, 4e édition, New York, Wiley, 1983, 1064 p.

NEVERS Jean-Yves, « L'activité relationnelle des conseillers généraux », *Politix*, vol. 2 / 7-8, 1989, p. 51-57.

NOURY Mathieu, « Entre autonomie et responsabilité. L'individu au cœur des nouvelles stratégies de gouvernement de la santé », *Revue Sociologie Santé*, vol. 31, 2010, p. 317-330.

NOVARINA Gilles, « Formation des accords et représentations sociales », in Jean-Pierre Gaudin, Gilles Novarina (dir.), *Politiques publiques et négociation : multipolarités, flexibilités, hiérarchies : quelques courants contemporains de recherche*, Paris, CNRS, 1997, p. 45-64.

NUSSBAUM Martha C., « The future of feminist liberalism », in Eva Feder Kittay, Agnès Szántó (dir.), *The subject of care : feminist perspectives on dependency*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 2003, p. 186-214.

NUSSBAUM Martha C., *Frontiers of justice : disability, nationality, species membership*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2006, 487 p.

NUSSBAUM Martha C., *Women and human development : the capabilities approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 312 p.

OUELLETTE Françoise-Romaine, JOYAL Renée et HURTUBISE Roch (dir.), *Familles en mouvance : quels enjeux éthiques ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 399 p., (« Culture et société »).

PALIER Bruno, *Gouverner la sécurité sociale. Les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*, Paris, PUF, 2002, (« Le lien social »), 466 p.

PALIER Bruno, SUREL Yves (dir.), *Quand les politiques changent. Temporalités et niveaux d'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2010, 420 p.

PARSONS Talcott, *Social structure and personality*, London, Free press, 1970, 376 p.

PASQUIER Dominique, *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005, 180 p., (« Mutations »).

PATTARONI Luca, « Le care est-il institutionnalisable ? Quand la « politique du care » émousse son éthique », in Patricia Paperman, Sandra Laugier (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, Éditions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2006, (« Raisons pratiques »).

PAUGAM Serge, *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996, 582 p., (« Les Textes à l'appui »).

PAUGAM Serge, *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF (1ère éd. : 1991), 2002, 256 p., (« Quadrige »).

PAUGAM Serge et SCHEWEYER François-Xavier, « Transformations et inerties de l'État-providence », in Olivier Galland, Yannick Lemel (dir.), *La nouvelle société française : trente années de mutation*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 146-180.

PAYET Jean-Paul, GIULIANI Frédérique et LAFORGUE Denis, *La voix des acteurs faibles : de l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 246 p., (« Le Sens social »).

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005, 207 p., (« Pédagogies »).

PICHON Pascale, « La construction des publics », in Jacques Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, 2005, (« Alternatives sociales »), p. 189-204.

PIERRET Janine, « Les significations sociales de la santé : Paris, l'Essonne, l'Hérault », in Marc Augé, Claudine Herzlich (dir.), *Le sens du mal : anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*, Paris, Archives contemporaines, 1983, (« Ordres sociaux »), p. 217-256.

PIERSON Paul, *Dismantling the Welfare State ? Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, 213 p.

PIERSON Paul, *Politics in Time : History, Institutions, and Social Analysis*, Oxford, Princeton University Press, 2004, 196 p.

POUJOL Geneviève, *Guide de l'animateur socio-culturel : formation, diplômes, structures institutionnelles, cadre légal et réglementaire*, Paris, Dunod, (1ère éd. : 1996), 2000, 270 p.

PROST Antoine, PARIAS Louis-Henri et RÉMOND René, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 729 p.

RABINOW Paul, « Artificiality and Enlightenment: From Sociobiology to Biosociality », in Jonathan Xavier Inda (dir.), *Anthropologies of Modernity : Foucault, Governmentality, and Life Politics*, Blackwell Publishing, 2008, p. 179-193.

RAVON Bertrand, « Le travail social entre progressisme et présentisme », *Rhizome, Bulletin national santé mentale et précarité*, n°15, avril 2004.

RAVON Bertrand, « Réchauffer le monde. Travail relationnel et exigence de symétrie : l'exemple des Camions du cœur », *Empan*, vol. 68/ 4, 2007, p. 123-129.

RAVON Bertrand, « Souci du social et action publique sur mesure », *SociologieS*, 2008.

RAVON Bertrand, « Travail social, souci de l'action publique et épreuves de professionnalité », in Catherine Félix, Julien Tardif (dir.), *Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance*, Nice, Actes du Colloque international, 2010.

RAVON Bertrand et LAVAL Christian, « Relation d'aide ou aide à la relation ? », in Jacques Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, 2005, (« Alternatives sociales »), p. 235-250.

RAVON Bertrand et PICHON Pascale, « Souci de la relation d'aide et accompagnement social : le Samu Social et les Camions du cœur. », in Martine Cohen (dir.), *Associations laïques et confessionnelles : identités et valeurs*, L'Harmattan, 2006, p. 79-96.

RENAULT Emmanuel, *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La Découverte, 2004, 412 p., (« Armillaire »).

RENAULT Emmanuel, *Souffrances sociales : sociologie, psychologie et politique*, Paris, la Découverte, 2008, 405 p., (« Armillaire »).

RICHEZ Jean-Claude, « Territorialisation des politiques jeunesse », *Agora Débats / Jeunesse, INJEP*, 2007, p. 4-10.

RICOEUR Paul, *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985, 426 p., (« L'Ordre philosophique »).

ROBERT Bénédicte, *Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme*, Paris, PUF, 2009, 149 p.

RODRIGUEZ-TOMÉ Hector, JACKSON Sandy et BARIAUD Françoise (dir.), *Regards actuels sur l'adolescence*, Paris, PUF, 1997, 278 p., (« Croissance de l'enfant, genèse de l'homme »).

ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane et CHAUVEAU Gérard, « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, n°100, 1992, p. 5-18.

ROSANVALLON Pierre, *La légitimité démocratique : impartialité, réflexivité, proximité*, Paris, Seuil, 2008, 367 p., (« Les Livres du nouveau monde »).

ROSANVALLON Pierre, *La nouvelle question sociale : repenser l'État-providence*, Paris, Seuil, 1995, 222 p.

ROSE Nikolas, *Powers of freedom : reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, 321 p.

ROSE Nikolas, *The politics of life itself : biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*, Princeton, Princeton university press, 2007, 350 p.

SEDRATI-DINET Caroline, « La Réussite Éducative gagne les quartiers », *Actualités sociales hebdomadaires*, n°2662, 4 juin 2010, p. 28-31.

SEN Amartya, *Repenser l'inégalité*, trad. Paul Chemla, Paris, Seuil, 2000, 281 p., (« L'Histoire immédiate »).

SERRE Delphine, « La «judiciarisation» en actes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136-137, mars 2001, p. 70-82.

SERRE Delphine, *Les coulisses de l'état social : enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2009, 310 p., (« Cours et travaux »).

SEWELL Willam Jr., « Three Temporalities : Toward an Eventful Sociology », in Terrence J. McDonald (dir.), *The historic turn in the human sciences*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996, p. 245-280.

SIMMEL Georg, *Philosophie de la modernité*, trad. Jean-Louis Vieillard-Baron, Paris, Payot, 1988, 331 p.

SIMOULIN Vincent, « Émission, médiation, réception. Les opérations constitutives d'une réforme par imprégnation », *Revue française de science politique*, vol. 50/2, 2000, p. 333-350.

SIMOULIN Vincent, « La gouvernance et l'action publique : le succès d'une forme simmélienne », *Droit et société*, vol. 2 / 54, 2003, p. 307-326.

SIMOULIN Vincent, « La gouvernance territoriale : dynamiques discursives, stratégiques et organisationnelles », in Romain Pasquier, Vincent Simoulin, Julien Weisbein (dir.), *La gouvernance territoriale : pratiques, discours et théories*, Paris, L.G.D.J., 2007, (« Droit et société », 44), p. 15-32.

SIMOULIN Vincent, « Décentralisation, gouvernance, excellence territoriale : poupées gigognes ou chocs de particules ? », *Pouvoirs Locaux*, vol. 1 / 92, 2012, p. 85-89.

SOULET Marc-Henry, « Confiance et capacité d'action. Agir en contexte d'inquiétude », in Casimiro Balsa (dir.), *Confiance et lien social*, Fribourg, Academic Press Fribourg, 2005, p. 31-56.

SOULET Marc-Henry, « Une solidarité de la responsabilisation ? », in Jacques Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, La découverte, Paris, 2005, (« Alternatives sociales »), p. 86-103.

SOULET Marc-Henry, « L'individualisation des politiques sociales : une réponse à l'exclusion durable ? », in Fabrizio Cantelli, Jean-Louis Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, LGDJ, 2007, (« Droit et société », 46), p. 169-179.

SOULET Marc-Henry, « La reconnaissance du travail social palliatif », *Dépendances*, vol. 33, 2008, p. 14-18.

STREECK Wolfgang, THELEN Kathleen Ann (dir.), *Beyond Continuity : Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford, Oxford University Press, 2005, 290 p.

TALBOT Colin, « La réforme de la gestion publique et ses paradoxes : l'expérience britannique », *Revue française d'administration publique*, vol. 1 / 105-106, 2003, p. 11-24.

TAP Pierre, *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privat, 1985, 337 p.

TAPIE-GRIME Muriel (dir.), *Les recompositions locales des formes de l'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2003, 184 p., (« Logiques sociales »).

TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002, 348 p.

TOURAINÉ Alain, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992, 462 p.

TRONTO Joan, « Care démocratique et démocraties du care », in Pascale Molinier, Sandra Laugier, Patricia Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? : souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot, 2009, (« Petite bibliothèque »).

TRONTO Joan, *Un monde vulnérable : pour une politique du « care »*, trad. Hervé Maury, Paris, La Découverte, (1ère éd. : Londres, 1993), 2009, 238 p., (« Philosophie pratique »).

VAN ZANTEN Agnès, « L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations et outils », in François Cardé, André Chambon (dir.), *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*, Paris, l'Harmattan, 1997, (« Logiques sociales »), p. 165-185.

VAN ZANTEN Agnès, « La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes », *Éducation et sociétés*, n°9, 2002, p. 39-52.

VIDAL-NAQUET Pierre, « L'évolution du concept d'urgence dans les politiques d'action sociale », *Communication au Rencontres « études et recherches » de la Mission d'Information sur la Pauvreté et l'Exclusion Sociale*, décembre 2003.

VIDAL-NAQUET Pierre, « Le paradoxe de l'urgence sociale », *Projet*, vol. 1 / 284, 2005, p. 10-17.

VILLAC Michel, « Les structures familiales se transforment profondément », *Économie et Statistique*, n°152, février 1983, p. 39-53.

VOLÉRY Ingrid, *Administrer les « bien-être » : la gouvernance dans le secteur socio-éducatif*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2008, 319 p., (« Théories et pratiques sociales »).

VOLÉRY Ingrid, *Administrer les bien-être juvéniles : le contrat éducatif local : l'émergence d'un mode de gouvernement local et social*, Thèse de doctorat en Sociologie, UTM, 2005.

VOLÉRY Ingrid, « Sens et usages de la difficulté psychique dans le secteur de l'insertion professionnelle », *Revue française des affaires sociales*, n° 1-2, 2009, p. 279-300.

VRANCKEN Didier, *Le nouvel ordre protectionnel : de la protection sociale à la sollicitude publique*, Lyon, Parangon, 2010, 182 p., (« Situations & critiques »).

VRANCKEN Didier, « Politiques publiques, politiques de l'individu », in Fabrizio Cantelli, Jean-Louis Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, LGDJ, 2007, (« Droit et société », 46), p. 77-86.

WARIN Philippe, « Les « ressortissants » dans les analyses des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 49 / 1, 1999, p. 103-121.

WARIN Philippe, « Les politiques publiques face à la non demande sociale », in Olivier Borraz, Virginie Guiraudon (dir.), *Politiques publiques. 2, Changer la société*, Paris, Presses Science Po, 2010, (« Collection académique »), p. 287-311.

WELLER Jean-Marc, « La modernisation des services publics par l'usager : une revue de la littérature », *Sociologie du Travail*, vol. 3 / 40, 1998, p. 365-392.

WELLER Jean-Marc, « La place du contrat dans la modernisation des services publics », in Sabine Erbès-Seguin (dir.), *Le contrat : usages et abus d'une notion*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, p. 157-169.

ZACCAÏ-REYNERS Nathalie, *Questions de respect : enquête sur les figures contemporaines du respect*, Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles, 2008, 228 p., (« Philosophie et société »).

LITTÉRATURE INSTITUTIONNELLE

Textes réglementaires

Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, « Fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire ».

Circulaire n°2007-115 du 13 juillet 2007 relative à l'accompagnement éducatif en complément à la circulaire de la préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire.

Loi du 5 mars 2007 relative à la protection de l'enfance et à la prévention de la délinquance

Circulaire 2007-011 du 9 janvier 2007 relative à la préparation de la rentrée 2007 des établissements élémentaires et secondaires, et notamment la mise en place de l'Aide Personnalisée et l'Accompagnement Éducatif.

Circulaire 2006-138 du 25 août 2006 relative à la mise en place des Programme Personnalisé de Réussite Éducative à l'école et au collège

Loi pour l'égalité des chances, n° 2006-396 du 31 mars 2006.

Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005 et notifié dans l'article L. 146-3 du code de l'action sociale et des familles, relatif au fonctionnement des MDPH

Décret n°2005-637 du 30 mai 2005, modifiant le Code de l'éducation, art. L212-10, relatif au conseil consultatif de Réussite éducative

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

Note de cadrage de la Réussite éducative publié en avril 2005, Délégation Interministérielle à la Ville (DIV)

Lettre de cadrage pour la mise en œuvre du programme de « Réussite éducative » du 9 février 2005, Délégation interministérielle à la ville (DIV),

Loi de programmation pour la cohésion sociale, n°2005-32 du 18 janvier 2005

Loi d'orientation et de programmation pour la Ville et la Rénovation Urbaine, n°2003-710 du 1er août 2003

Circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 du Ministre de l'Éducation et du Ministre délégué à la Ville, relative à la mise en place de la Veille Éducative

Circulaire du 20 octobre 2000 relative au Contrat Éducatif Local

Loi de solidarité et renouvellement urbain, n°2000-1208 du 13 décembre 2000

Loi relative au renforcement et à la simplification de la coopération intercommunale, n° 99-586 du 12 juillet 1999

Loi sur l'aménagement et le développement durable des territoires, n°99-533 du 25 juin 1999

Loi d'orientation sur l'aménagement du territoire, n°95-115 du 4 février 1995

Circulaire n° 70 du 11 Décembre 1992 relative aux orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents.

Loi d'orientation pour la ville, n°91-662 du 13 juillet 1991

Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté »

Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990, « Missions des psychologues scolaires »

Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires.

Décret du 14 mars 1986 relatif à la lutte contre les maladies mentales et à l'organisation de la sectorisation psychiatrique

Décret n° 85 924 du 30 août 1985, Article 33, relatif au fonctionnement des conseils de classe au collège

Loi du 13 juillet 1983 relative aux droits et obligations des fonctionnaires

Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960, « Les conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire ». Cette circulaire a été abrogée et remplacée par la circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990.

Rapports et documents institutionnels

ACSÉ, « Rapport national 2011 – Enquête annuelle de suivi du Programme de Réussite Éducative », Janvier 2012

ACSÉ, « Le volet santé du programme de réussite éducative », Mai 2011

ACSÉ, Rapport 2009 Programme de Réussite Éducative, Janvier 2010

Document de bilan, Mairie de Toulouse, « Évaluation du dispositif au 31 décembre 2008 », mars 2009

ACSÉ, La mise en place du programme de Réussite Éducative : Rapport, Juillet 2008

Document de bilan, Mairie de Toulouse, « Évaluation du dispositif au 31 décembre 2007 », mars 2008.

PRISM, Réponse à l'appel d'offre de la Mairie de Toulouse, Août 2007

Mairie de Toulouse, Cahier des Clauses Particulières du marché public relatif à la gestion des parcours individualisés de Réussite éducative, Juillet 2007

DIV, « Guide Méthodologique. Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative », Les éditions de la DIV (« Repères »), Juin 2007

Rapport n°3256 fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n°3184) réformant la protection de l'enfance, par Valérie Pécresse, 5 juillet 2006, 173 p.

DIV, La lettre de la DIV, « La réussite éducative un an après », n°111, Juin 2006

INSERM, « Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent », Rapport de recherche, 2005.

« Politique de la ville et éducation : quels enjeux pour l'avenir ? », Avis et propositions du Conseil national des villes à monsieur le Ministre délégué à la ville et à la rénovation urbaine, Janvier 2004, 18 p.

Observatoire nationale de l'enfance en danger, La Lettre, Numéro spécial, novembre 2000.

Conseil Supérieur de travail social, *L'intervention sociale d'aide à la personne*, Rennes, Éditions de l'École nationale de la santé publique, 1998, 173 p.

Sites Internet institutionnels

Site du ministère de la solidarité et de la cohésion sociale : <http://www.solidarite.gouv.fr/>

Site Intégration scolaire et partenariat : <http://scolaritepartenariat.fr/>

Site de la MDPH Haute-Garonne : <http://www.mdp31.fr/>

Site de l'Annuaire Sanitaire et Social : <http://www.sanitaire-social.com>

Site du Conseil général de la Haute-Garonne : <http://www.haute-garonne.fr/>

Site de l'éducation prioritaire du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.educationprioritaire.education.fr/>

Site de l'Inspection Académique de Toulouse: <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/>

Site de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) : <http://www.lacse.fr/>

Site de la Préfecture de la Haute-Garonne : <http://www.haute-garonne.gouv.fr/>

ARTICLES DE JOURNAUX

La Gazette des communes, « Les dispositifs de réussite éducative, une structure de trop », *Rubrique Débats*, n°1769, 13 décembre 2004.

Le Point, Stéphane Thépot, « Droite-gauche : une étrange entente cordiale », 22 avril 2004.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
----------------------	----------

GLOSSAIRE.....	5
-----------------------	----------

INTRODUCTION.....	7
--------------------------	----------

<i>I. La Nouvelle Gestion Publique : un nouveau cadre d'action pour les administrations et politiques sociales.....</i>	<i>11</i>
I/ 1. La Nouvelle Gestion Publique : à la recherche d'une plus grande efficacité des politiques publiques	11
I/ 2. Un enjeu en termes de flexibilisation de l'action et d'autonomisation des acteurs : l'instauration d'un nouveau mode de régulation politico-institutionnelle ?.....	14
I/ 3. Vers une modernisation des relations de services publics adossée à l'implication croissante des usagers : le passage de la figure du « bénéficiaire » à celle du « client » ?.....	16
<i>II. Le système politico-administratif local en France : un contexte institutionnel complexe structuré par les réformes décentralisatrices</i>	<i>20</i>
II/ 1. Une répartition par blocs de compétences dans un système non hiérarchique	21
II/ 2. L'action publique locale : la territorialisation et l'institutionnalisation de l'action collective	24
II/ 3. Le concept de « gouvernance » : une notion qui donne à lire la reconfiguration de l'action publique au regard d'un nouveau mode de régulation des territoires	25
<i>III. Le traitement de la question sociale : une nouvelle forme d'intervention sociale qui donne à lire un nouveau paradigme de l'État social.....</i>	<i>30</i>
III/ 1. L'activation et l'individualisation des prises en charge : une intervention sociale recomposée ...	32
III/ 2. Des mutations qui traduisent un nouveau mode de management des individus	36
III/ 3. L'État social en question	38

PARTIE I : L'ACTION SOCIOÉDUCATIVE LOCALE EN MUTATIONS : CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE	45
--	-----------

Chapitre 1 : Une tentative de composition du système socioéducatif local dans une perspective sectorielle	49
--	-----------

<i>I. L'action sociale : le Conseil général comme acteur chef de file à travers une intervention sociale territorialisée.....</i>	<i>50</i>
I/ 1. Les missions et compétences du Conseil général en matière d'action sanitaire et sociale	50
I/ 1.1. L'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) : entre action socio-familiale et prévention spécialisée, un champ d'intervention auprès des familles central dans les compétences du département	52
I/ 1.2. La Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) : un guichet unique géré par le Conseil général depuis 2005 qui prend en charge les questions de scolarisation spécialisée ou adaptée	56
I/ 1.2.1. Historique, organisation et fonctionnement	56
I/ 1.2.2. Les missions de la MDPH en direction des enfants et des jeunes porteurs de handicaps : les relations et les référents de scolarisation de l'Éducation nationale.....	57
I/ 2. L'organisation territoriale de l'action sociale du Conseil général de la Haute-Garonne à Toulouse61	
<i>II. L'Éducation nationale : un secteur médico-psycho-social anciennement ancré dans l'institution scolaire et des dispositifs spécifiques d'aide aux élèves en difficulté</i>	<i>63</i>
II/ 1. Histoire et missions des services médico-sociaux scolaires.....	64

II/ 2. La gestion des élèves en difficulté en primaire : les RASED et les Équipes Éducatives comme instruments historiquement privilégiés	66
II/ 2.1. Les RASED : un dispositif psycho-pédagogique spécialisé ancien en restructuration.....	66
II/ 2.2. L'Équipe Éducative : un instrument partenarial primordial	67
II/ 2.3. Au collège, le Conseiller Principal d'Éducation comme figure emblématique dans l'accompagnement des élèves en difficulté et un acteur relais entre l'établissement et les services socioéducatifs externes, à côté des services médicaux-sociaux scolaires	68
II/ 3. L'éducation prioritaire : stratégie de « discrimination positive » face aux populations défavorisées	71
<i>III. Le secteur de la santé mentale infanto-juvénile : la place centrale des Centres Médico-Psychologiques (CMP) et Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP).....</i>	<i>74</i>
III/ 1. Le secteur pédo-psychiatrique : organisation et missions	74
III/ 2. L'organisation territoriale à Toulouse	76
III/ 3. Un secteur au contexte actuel sous tension au regard de demandes croissantes face à des moyens relativement constants.....	77
<i>IV. Le secteur de l'animation socioculturelle : la place prépondérante des villes dans la mise en oeuvre de politiques de loisirs en direction des enfants et des jeunes.....</i>	<i>78</i>
IV/ 1. De la genèse du secteur de l'animation socioculturelle à sa structuration générale actuelle	78
IV/ 2. Les Centres de Loisirs Sans Hébergement (CLSH) et les Centres de Loisirs Associés à l'École (CLAE) : présentation des principales structures de loisirs péri et extra scolaires	81
IV/ 3. Le secteur de l'animation socioculturelle à Toulouse : une diversité de structures d'accueil en direction des enfants et des jeunes de 3 à 16 ans aux modes de gestion et d'organisation diversifiés....	82
Chapitre 2 : Un système socioéducatif local parallèlement structuré par une logique d'action publique territorialisée et partenariale : Contexte d'émergence du Programme de Réussite éducative	89
<i>I. La politique de la ville des années 1980 à nos jours : une recomposition de l'action publique locale pour face aux mutations de la question sociale en France.....</i>	<i>91</i>
I/ 1. Quelques repères historiques (1977-2008) : de la Politique de la Ville au Plan de Cohésion Sociale	91
I/ 2. La politique de la ville comme illustration d'une action publique en mutation : la place centrale des communes dans le pilotage de cette politique transversale et territorialisée.....	94
I/ 3. Une pléthore de nouveaux contrats et dispositifs nés de la politique de la ville qui laissent entrevoir une forme d'intervention sociale revisitée	98
<i>II. L'essor des politiques « éducatives » territoriales, partenariales et contractuelles où la mairie apparaît comme la collectivité « chef de file »</i>	<i>101</i>
II/ 1. Contrat Éducatif Local et Veille Éducative, des dispositifs illustratifs de la recomposition de l'action socioéducatif locale	102
II/ 2. La question éducative : une responsabilité partagée, mais une légitimation croissante des villes	107
<i>III. L'arrivée de la ville comme nouvel acteur socioéducatif : une fragilisation du système traditionnel au regard d'un mode de régulation institutionnel en mutation</i>	<i>109</i>
III/ 1. Le travail social : un secteur confronté à l'émergence d'une multiplicité de nouveaux intervenants sociaux issus des nouveaux dispositifs partenariaux	111
III/ 1.1. Les mutations du travail social : des logiques d'intervention remises en cause avec l'arrivée d'une multiplicité d'intervenants sociaux	112
III/ 1.2. Une relation aux municipalités en évolution, mais toujours sous tension.....	116
III/ 2. L'évolution des relations entre les municipalités et l'Éducation nationale face à des problématiques scolaires qui retentissent comme enjeu social majeur	119

III/ 2.1. Une institution scolaire fragilisée qui doit intégrer les nouvelles logiques d'intervention sociale	119
III/ 2.2. Les problématiques scolaires de décrochage et de déscolarisation : un enjeu social majeur qui justifie l'entrée des villes sur le champ éducatif et modifie les relations entre écoles et municipalités	123
III/ 3. Un diagnostic du contexte institutionnel et social mitigé qui ouvre la voie à l'émergence de nouveaux dispositifs partenariaux tels que la Réussite éducative	126
IV. Le programme Réussite éducative : cadre législatif, objectifs généraux et modalités de mise en œuvre.....	130
IV/ 1. Des objectifs initiaux et un contexte de création qui donnent à lire les enjeux sous-tendus en terme d'articulation avec les dispositifs existants	130
IV/ 2. Des principes d'action et des modes d'intervention en continuité avec les processus d'individualisation et d'activation des politiques sociales actuelles	133
IV/ 3. Un dispositif adossé à une coopération interinstitutionnelle formalisée autour de nouveaux outils, de nouveaux cadres : la création de structures juridiques partenariales et l'« équipe pluridisciplinaire de soutien »	136
IV/ 4. Critères de sélection des projets, financements, et modalités de pilotage local : éléments de cadrage national des dispositifs de Réussite éducative	143
Chapitre 3 : Le cas du dispositif de Réussite éducative toulousain : Terrain d'étude et protocole de recherche.....	151
<i>I. L'expérience toulousaine comme terrain d'étude : un dispositif externalisé à une association locale</i>	<i>152</i>
I/ 1. Histoire et cadre global du projet de Réussite éducative à Toulouse	155
I/ 1.1. Un dispositif inscrit dans le Contrat Urbain de Cohésion Sociale toulousain	157
I/ 1.2. Un dispositif au budget important et un portage juridique confié à la Caisse des écoles	162
I/ 2. Des choix stratégiques locaux particuliers	163
I/ 3. L'intervention de PRISM dans le cadre de la Réussite éducative à Toulouse : l'émergence d'un projet de recherche autour de ses missions de gestion et de construction des parcours individualisés.	170
I/ 4. L'organisation générale du dispositif de Réussite éducative à Toulouse et son opérationnalisation	173
I/ 4.1. Fonctionnement et rôle des différentes instances locales de Réussite éducative	174
I/ 4.2. La constitution de l'équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative	177
I/ 4.3. Les principaux outils et documents cadres du dispositif de Réussite éducative Toulousain	178
I/ 4.4. Les étapes de la prise en charge des publics et le protocole d'intervention de PRISM	182
<i>II. Un terrain d'étude fertile pour appréhender les changements à l'œuvre dans l'action publique sociale locale : présentation du protocole de recherche et méthodologie</i>	<i>185</i>
II/ 1. Le recueil des discours : un matériau au cœur du protocole de recherche	186
II/ 1.1. De la justification du choix des enquêtés à l'accès au terrain : présentation globale de la démarche	186
II/ 1.2. La prise en compte d'un triple point de vue sur l'objet : présentation des trois types d'acteurs enquêtés	188
II/ 1.2.1. Les professionnels socioéducatifs usagers du dispositif	188
II/ 1.2.2. Les opérateurs du dispositif (Prism)	191
II/ 1.2.3. Les publics bénéficiaires : l'enquête auprès de parents	193
II/ 2. Le recueil de données quantitatives relatives aux publics et aux Parcours de Réussite éducative : un matériau secondaire	199

PARTIE II : DE LA RÉCEPTION À LA STRUCTURATION DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE TOULOUSAIN PAR LES ACTEURS SOCIOÉDUATIFS LOCAUX..... 207

Chapitre 4 : Une réception critique du dispositif par les acteurs socioéducatifs

« traditionnels »	211
<i>I. Un dispositif aux objectifs et aux modalités d'intervention flous : une méconnaissance du dispositif qui ne facilite pas son appropriation</i>	<i>213</i>
<i>II. Une injonction à la coopération inter-institutionnelle qui ne va pas de soi face à une légitimité des villes controversée.....</i>	<i>219</i>
II/ 1. L'enchevêtrement des compétences : des frontières floues qui viennent brouiller la lisibilité du système et fragiliser la logique d'identification des acteurs	220
II/ 2. De l'enchevêtrement à l'articulation des compétences entre les institutions locales : la réforme des collectivités, une nouvelles donne à prendre en compte	223
II/ 3. La municipalité comme collectivité « chef de file » : un mode de régulation sous tension à l'aune de sa légitimité controversée.....	226
<i>III. La pertinence et l'efficacité du dispositif en débat</i>	<i>229</i>
III/ 1. La Réussite éducative, un dispositif « de plus » dans un paysage déjà complexe : une intégration difficile au sein du système d'action local	230
III/ 1.1. La pertinence de la Réussite éducative contestée face à la similitude de ses modes d'intervention avec l'existant et une superposition de dispositifs socioéducatifs déjà importante ..	230
III/ 1.2. L'intégration d'un nouvel acteur dans des réseaux socioéducatifs relativement stabilisés comme un frein à la coopération : une tentative de résistance à la « densification du trafic »	233
III/ 2. L'argent, le nerf de la guerre : une individualisation des prises en charge qui ne répond pas aux besoins des structures de Droit commun.....	239
III/ 2.1. Des institutions sous tension en termes de moyens face aux problématiques des familles : un contexte déterminant dans le processus de réception critique de la Réussite éducative.....	240
III/ 2.2. Une reconfiguration des modes de traitement de la question sociale autour de mesures personnalisées vécues comme un affaiblissement des institutions de « droit commun ».....	246
<i>IV. Un mode de partenariat en contradiction avec les cadres professionnels du travail social : le secret professionnel et le partage d'informations comme facteurs de tensions avec le Conseil général.....</i>	<i>251</i>
IV/ 1. La rhétorique du secret professionnel comme frein à la coopération : une revendication de l'identité professionnelle et institutionnelle des travailleurs sociaux.....	252
IV/ 2. Une coopération sous conditions : l'entre soi des travailleurs sociaux et l'accord parental comme cadre partenarial optimum	257

Chapitre 5 : Du processus d'intégration des acteurs de la Réussite éducative dans le système d'action local à la structuration du dispositif par ses usages concrets..... 267

<i>I. Un dispositif au contexte ouvert et malléable déterminant l'identité de ses intervenants sociaux et leur intégration dans le système d'action local</i>	<i>268</i>
I/ 1. Un espace ouvert aux marges de manœuvre et d'interprétation importantes dans la structuration même du dispositif.....	269
I/ 1.1. Un contexte local qui permet d'importantes marges de manœuvre et une forte malléabilité du dispositif.....	270
I/ 1.2. Les acteurs de la Réussite éducative, des professionnels aux cadres et aux missions à la fois flous et indéterminés : un contexte propice à l'auto-construction de leur activité	275

I/ 2. Un contexte d'action qui permet aux acteurs du dispositif de développer une forte malléabilité d'intervention adossée à une fonction de médiation et des compétences relationnelles centrales.....	279
I/ 2.1. Les acteurs de la Réussite éducative comme exemples illustratifs des nouvelles formes d'intervention sociale : du travail sur autrui au travail avec autrui, de la relation d'aide à l'aide relationnelle.....	280
I/ 2.2. Des compétences relationnelles et de médiation centrales : vers une politique de la relation ?	285
I/ 3. L'intégration de ces intervenants sociaux : analyse du processus de structuration de leur activité et d'acceptation progressive de ces professionnels dans le paysage local d'intervention sociale.....	290
I/ 3.1. Une activité et une identité professionnelle structurées entre proximité et distance aux travailleurs sociaux « traditionnels ».....	291
I/ 3.2. Une construction et une légitimation de leur activité adossée à une rhétorique du dysfonctionnement du système : les intervenants sociaux comme variables d'ajustements	297
II. Un dispositif structuré autour des usages concrets développés par les professionnels socioéducatifs locaux.....	301
II/ 1. Des problématiques scolaires de l'enfant aux problématiques éducatives des parents : la Réussite éducative saisie comme dispositif de médiation école/famille et de socialisation institutionnelle	302
II/ 1.1. Entre difficultés ou décrochage scolaire : la scolarité de l'enfant comme problématique centrale.....	303
II/ 1.2. Un dispositif de « médiation » entre la famille et l'école : vers l'intériorisation des attendus scolaires	308
II/ 1.3. Les fragilités éducatives au sein de la famille : une problématique récurrente	312
II/ 2. La santé psychique des enfants et des jeunes, une problématique centrale du public orienté vers la Réussite éducative : un dispositif transitoire qui vient pallier les carences du secteur pédopsychiatrique	316
II/ 2.1. Face aux problématiques de santé psychique, une intervention pour favoriser l'accès aux soins	316
II/ 2.2. La mise en place de "pré-AVS" : un palliatif aux dysfonctionnements institutionnels pour soulager les professionnels.....	323
Chapitre 6 : La structuration des filières de sélection et de prise en charge des publics : appropriation et mobilisation du dispositif toulousain par les professionnels locaux	329
I. Une appropriation progressive et différenciée du dispositif par les professionnels locaux ...	333
I/ 1. L'évolution dans le temps du nombre de sollicitations et de parcours mis en œuvre comme révélatrice d'une appropriation progressive du dispositif.....	334
I/ 1.1. Une mobilisation du dispositif croissante concomitante à un cadrage progressif des critères d'éligibilité du public.....	334
I/ 1.2. Du « repérage » à l'entrée dans le dispositif, de nouveaux critères à remplir, de nouvelles conditions à respecter : analyse du second processus de « filtrage »	336
I/ 2. Un investissement disparate des professionnels socioéducatifs locaux aux différentes étapes du dispositif : des acteurs aux rôles et aux postures différenciés vis-à-vis de la Réussite éducative	341
I/ 2.1. L'école comme premier agent repérant des situations individuelles et principal « usager » du dispositif de Réussite éducative	342
I/ 2.2. Du diagnostic à la mise en œuvre du parcours : des acteurs du réseau local inégalement investis dans le dispositif	346
I/ 3. L'enfant au cœur des sollicitations, mais une intervention également importante en direction des parents : un dispositif « familial ».....	349
II. Les caractéristiques des familles « repérées » en fragilité : vers l'identification des critères de sélection des publics	351

II/ 1. Caractéristiques sociodémographiques des enfants et des jeunes orientés vers le dispositif	351
II/ 1.1. Des jeunes garçons surreprésentés parmi le public orienté vers le dispositif toulousain.....	351
II/ 1.2. La prépondérance des 10-15 ans parmi le public ciblé par la Réussite éducative : les collégiens au centre du dispositif	356
II/ 2. L'environnement social et familial du public.....	362
II/ 2.1. La situation familiale des enfants et des jeunes orientés vers la Réussite éducative	362
II/ 2.2. Le territoire d'habitation et de scolarisation du public de la Réussite éducative toulousaine : une mise à distance des critères généraux de sélection des publics	366
II/ 3. La lecture des fragilités du public : des problématiques scolaires et éducatives centrales.....	368
II/ 3.1. Des enfants aux « fragilités » scolaires et éducatives qui justifient leur orientation vers le dispositif de Réussite éducative	368
II/ 3.2. Des problématiques différenciées selon les caractéristiques sociodémographiques du public, ainsi que le type d'acteur qui les repère	373
II/ 3.3. Une problématique éducative également centrale dans le diagnostic « parental » à côté des difficultés socioéconomiques fréquentes chez les familles prises en charge en Réussite éducative	379
<i>III. La structuration des parcours de Réussite éducative : des filières de prise en charge hétérogènes, mais des leviers d'actions récurrents.....</i>	<i>381</i>
III/ 1. Une diversité de partenaires investis dans les parcours de Réussite éducative au regard de leurs missions, à côté des accompagnements personnalisés.....	382
III/ 2. Les types d'actions et d'accompagnements qui composent les parcours de Réussite éducative : entre « suppléance » au Droit commun et « accompagnements personnalisés »	387
III/ 2.1. Les interventions déployées en direction des enfants et des jeunes : la scolarité et la santé psychique comme enjeux majeurs	387
III/ 2.2. Des parents également bénéficiaires : une intervention tournée vers du soutien à la parentalité et une fonction de médiation entre famille et institutions.....	392
III/ 3. La sortie du dispositif : des parcours mis en œuvre sur moyen terme qui visent souvent un travail de « reliaison » avec les services institutionnels de droit commun.....	395
III/ 4. Quelques exemples de monographies de parcours de Réussite éducative mis en œuvre à Toulouse entre 2006 et 2009	399

PARTIE III : LE PROCESSUS DE RÉCEPTION PAR LES PUBLICS BÉNÉFICIAIRES ... 407

Chapitre 7 : De l'entrée dans le dispositif aux filières de prise en charge : de la réception aux stratégies des familles vis-à-vis du dispositif..... 415

<i>I. L'entrée dans le dispositif : analyse du processus de ciblage et d'étiquetage institutionnel du point de vue des familles.....</i>	<i>416</i>
I/ 1. La place prépondérante de l'école dans le processus de ciblage du public	416
I/ 2. La relation à l'école et la scolarité comme problématique centrale : un constat partagé mais des décalages quant à ses origines entre parents et professionnels	420
<i>II. La lecture des fragilités : analyse du processus de production biographique.....</i>	<i>425</i>
II/ 1. Les points de rupture explicatifs : une lecture des fragilités par l'évènement biographique.....	426
II/ 1.1. Les ruptures familiales : des bifurcations biographiques identifiées comme points d'origine des difficultés	428
II/ 1.2. L'enseignant « déclencheur » : une personnification de l'institution scolaire dans le schème explicatif	431
II/ 1.3. Le système scolaire : une remise en cause de sa capacité à traiter la problématique et à s'adapter aux difficultés de l'enfant	435
II/ 2. La place de l'intériorité même de l'enfant dans la lecture des fragilités	442

II/ 3. La place des parents dans la lecture des fragilités : vers une auto-analyse des compétences parentales dans le traitement des problématiques	448
III. Les modes d'appropriation du dispositif par les parents : vers l'identification de trois profils-types	454
III/ 1. Des « consommateurs avertis » de l'aide sociale : une mobilisation de la Réussite éducative comme une prestation de service	455
III/ 2. Des mères « isolées » : un dispositif mobilisé comme « soupape » psychologique et des acteurs considérés comme des partenaires	461
III/ 3. Des familles peu socialisées au système socioéducatif : la Réussite éducative comme solution ponctuelle et transitoire.....	465
Chapitre 8 : Les accompagnements individualisés de Réussite éducative : une intervention sociale centrée sur les subjectivités individuelles et une démarche de capacitation des individus.....	473
<i>I. Du souci de soi au travail sur soi : les subjectivités et les compétences individuelles au cœur de l'accompagnement.....</i>	<i>477</i>
I/ 1. L'influence du discours de tiers acteurs sur les subjectivités individuelles.....	479
I/ 1.1. Le discours des tiers acteurs comme levier dans la mise en sens des fragilités et la production du discours biographique	479
I/ 1.2. Un processus d'appropriation de la demande influencé par les discours d'autrui	489
I/ 2. Travail sur l'estime de soi, reconnaissance de la souffrance et palliatif à l'isolement social : le souci de soi au cœur de l'accompagnement	494
I/ 3. Des subjectivités aux pratiques : quel impact sur les comportements individuels ?.....	507
<i>II. Du travail sur soi au travail sur la relation à l'institution : un dispositif « transitoire » inscrit dans une démarche de capacitation et de développement des compétences relationnelles des individus.....</i>	<i>514</i>
II/ 1. Un dispositif de transition interinstitutionnelle : un travail de médiation et de socialisation institutionnelle	516
II/ 2. Vers une normalisation des pratiques parentales vis-à-vis de l'institution scolaire : l'exemple illustratif du soutien aux parents de l'encadrement du travail scolaire	527
II/ 3. A la recherche d'une autonomie dans les liens de dépendance : l'apport des théories du <i>care</i> et de l'approche en terme de <i>capabilités</i>	532
CONCLUSION.....	543
BIBLIOGRAPHIE	569
TABLE DES MATIÈRES	591
ANNEXES.....	599

TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 : Schéma des procédures internes au Conseil général relatives au traitement des informations dans le service de l'Aide Sociale à l'Enfance.....	p.54
Figure 2 : Schéma d'organisation de la MDPH relatif au traitement d'élèves handicapés.....	p.58
Figure 3 : Carte des Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques de la ville de Toulouse.....	p.60
Figure 4 : Schéma du processus d'attribution d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS).....	p.61
Figure 5 : Carte de la répartition territoriale des UTAMS sur la ville de Toulouse.....	p.62
Figure 6 : Carte de la répartition territoriale des CMP et CMPP sur la ville de Toulouse.....	p.76
Tableau 1 : Types et nombre d'équipements gérés par les services municipaux de Toulouse, capacité d'accueil et type de gestion des personnels en 2008.....	p.83
Tableau 2 : Quelques principaux dispositifs de la politique de la ville.....	p.98
Figure 7 : Schéma global d'organisation du dispositif de Réussite éducative.....	p.141
Tableau 3 : Tableau des indicateurs de suivi de la mise en œuvre du projet de réussite éducative fourni par la DIV.....	p.145
Tableau 4 : Caractéristiques de la population des quartiers ZUS de Toulouse (INSEE).....	p.158
Figure 8 : Carte des ZUS, ZFU et autres quartiers inscrits dans le CUCS de la Ville de Toulouse (2007-2009).....	p.159
Tableau 5 : Extraits du Tableau de bord du volet Éducation du CUCS toulousain.....	p.161
Tableau 6 : Tableau de la répartition financière des Actions individuelles jeunes et familles du dispositif de Réussite éducative toulousain en 2007 (en euros).....	p.162
Tableau 7 : Tableau de la répartition financière des Actions individuelles jeunes et familles du dispositif de Réussite éducative toulousain en 2008 (en euros).....	p.162
Tableau 8 : Tableau du temps d'intervention de PRISM dans le cadre de « la construction et de la gestion des parcours individuels pluridisciplinaires » de 2006 à 2009.....	p.172
Figure 9 : Schéma organisationnel du dispositif de Réussite éducative à Toulouse.....	p.174
Figure 10 : Schéma des étapes de la prise en charge des publics dans le cadre du dispositif de Réussite éducative toulousain.....	p.183
Tableau 9 : Tableaux du protocole d'intervention de PRISM de la réception de la demande d'intervention à la mise en œuvre du parcours de Réussite éducative.....	p.184

ANNEXES

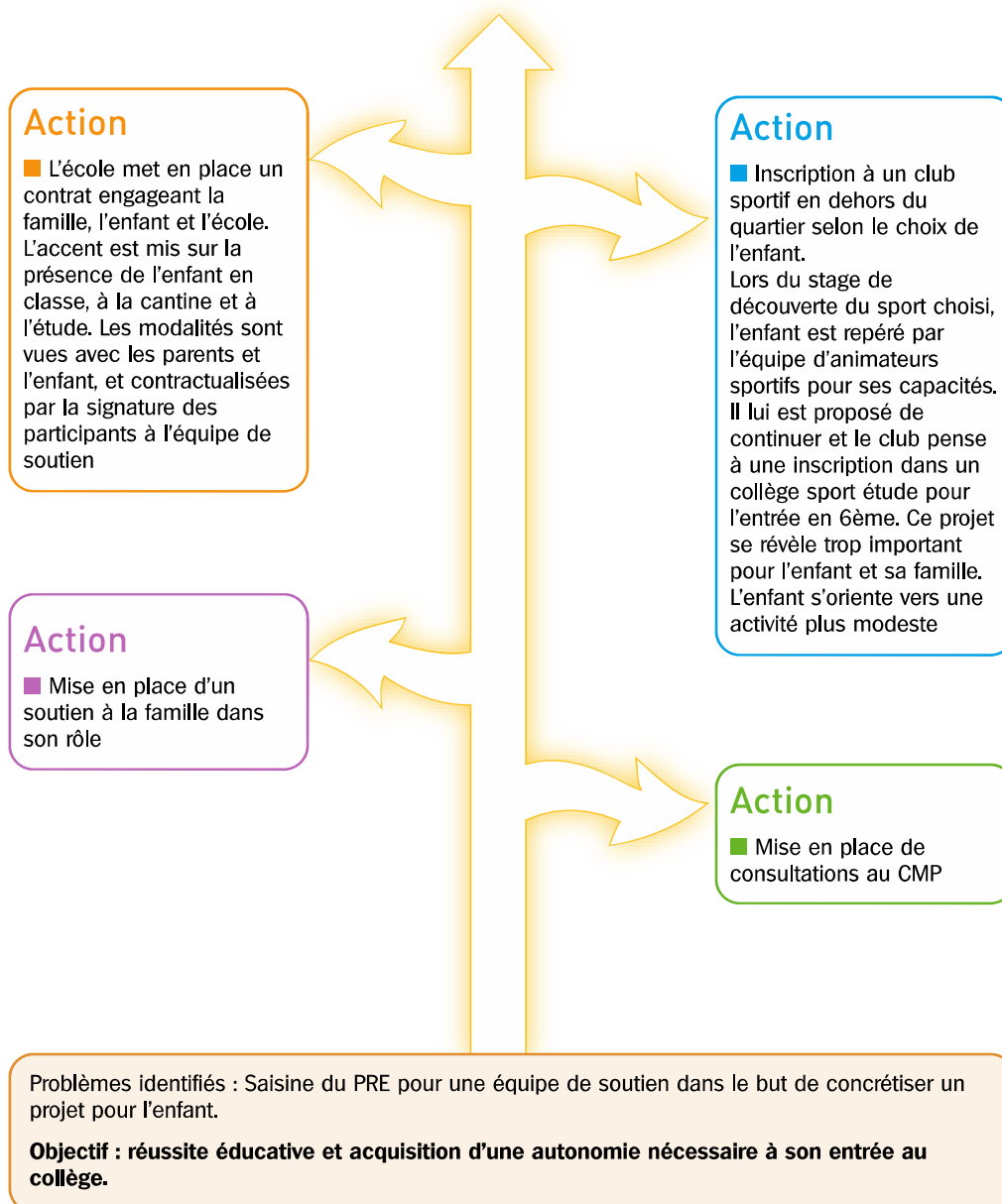
1. LA CARTE DE FRANCE DES PROJETS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE AU 1^{ER} JANVIER 2007



Source : DIV, « Guide méthodologique. Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative », Éditions de la DIV, Juin 2007, p.128

2. DES EXEMPLES DE PARCOURS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE EXTRAITS DU GUIDE MÉTHODOLOGIQUE PUBLIÉ PAR LA DIV EN JUIN 2007

SITUATION : UN ENFANT EN PRIMAIRE IDENTIFIÉ POUR UNE PROBLÉMATIQUE D'ABSENTÉISME ET DE NON SUIVI DES PRÉCONISATIONS DE SOINS



SITUATION : UNE FILLE DE 6 ANS SCOLARISÉE EN GRANDE SECTION MATERNELLE

Bilan: La maman est très demandeuse d'un accompagnement et d'un soutien en faveur de ses enfants. La relation de confiance entre la maman et le référent de parcours se traduit par une sollicitation régulière de celui-ci pour des conseils, des aides à la décision.

Action

- Rencontre avec l'équipe éducative de l'école. Orientation CLIS proposée.
- Travail avec la maman pour l'acquisition de connaissance sur l'éducation spécialisée (CLIS, soutien SESSAD, IME). Soutien dans les démarches d'orientation :
- Constitution dossier et participation à la commission de la Maison Départementale des Personnes Handicapées.
- Visite de l'école hébergeant la CLIS.

Action

- Démarches auprès de CPAM et mutuelles pour prise en charge.
- Soins dentaires.
- Sensibilisation à la santé buccodentaire.
- CMPP: Suivi en orthophonie et en psychomotricité.

Action

- Pratique socio-culturelle hebdomadaire dans une structure de proximité.
- Projet de participation à un séjour familial l'été prochain.

Action

- Soutien important auprès de la maman pour les rencontres avec les partenaires de l'école.
- Rencontres régulières au domicile.
- Accompagnement dans les démarches d'information d'inscription aux activités socio-culturelles.
- Définir les fragilités, les besoins et attentes de la grande sœur (en échec scolaire) et évoquer le soutien possible de la réussite éducative.

Problèmes identifiés : Difficultés scolaires importantes, passage en CP pas envisageable. Problèmes de santé dentaire. Père peu présent dans l'éducation des enfants. Maman illettrée, démunie face aux démarches administratives. Equilibre financier fragile excluant l'accès aux pratiques de loisirs et de vacances.

Objectifs : Mobiliser le père dans les actions éducatives mises en œuvre. Favoriser l'engagement de la famille dans les pratiques sociales collectives du quartier.



SITUATION : UN GARÇON DE 9 ANS SCOLARISÉ EN CE2

Bilan : 3 enfants sur 4 sont suivis par le PRE. Les parents, en demande d'aide, sont partis prenant du projet. Ils entreprennent les démarches nécessaires à la réalisation du parcours individuel de chacun de leur enfant et notamment celui de 9 ans. Pour ce dernier, sur une année d'accompagnement, le bilan est positif : progrès scolaires - ouverture vers l'extérieur - plus d'assurance - bilan de santé en cours de réalisation.

Action

■ Mise en place de loisirs pendant les vacances.

Action

■ Mise en lien avec le secteur pour des problématiques financières et de logement.
■ Mise en lien avec la PMI.
■ Travail avec les parents sur des questions éducatives. Orientation de la maman sur le lieu d'accueil parents/enfants.

Action

■ Participation à l'action collective « Côté école, côté maison » (méthodologie aux devoirs). Séances à l'école en présence des parents et séances au domicile (3 mois).
■ Mise en place à la rentrée d'un accompagnement scolaire à domicile par une personne formée en psychologie du développement socio-cognitif : aide aux devoirs et travail sur l'écrit.

Action

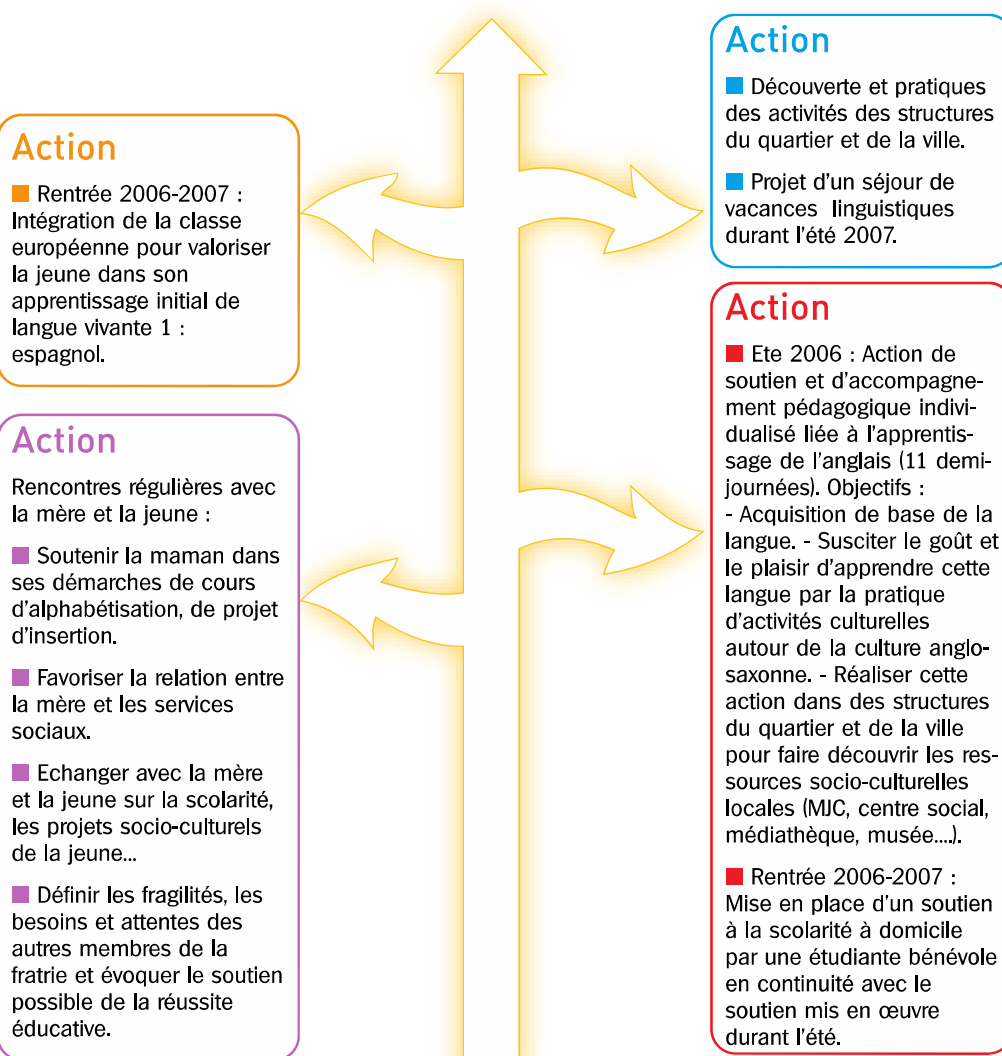
■ Demande de bilan psychomoteur au CMP ; délai de RDV trop long donc orientation vers un pédiatre : bilan orthoptique et orthophonique.
■ Orientation vers l'hôpital pour bilan ergothérapique.

Problèmes identifiés : Parents mariés avec 4 enfants dont celui de 9 ans qui rencontre des difficultés par rapport à l'écrit (écriture illisible, très stressé dans le passage à l'écrit), ne fait pas ses devoirs, n'apprend pas ses leçons et ne pratique aucune activité extra-scolaire.



SITUATION : UNE JEUNE FILLE DE 14 ANS

Bilan: La mère et la jeune sont très ouvertes aux différents soutiens qui pourront être proposés afin de favoriser l'intégration de la jeune et de sa famille dans leur nouvelle ville.



Problèmes identifiés : Suite à un déménagement, la jeune est intégrée en 5ème au cours du troisième trimestre au sein d'un collège où l'anglais est obligatoirement la LV1. Or, elle n'a jamais étudié l'anglais ayant dans son précédent collège choisi l'espagnol en LV1. Face à cette situation et au risque important de décrochage le principal du collège a sollicité le programme de réussite éducative. Contexte familial : La mère assume seule le quotidien de la famille de 6 enfants. Le père est peu présent à cause de son activité professionnelle. Originaire de Guinée et engagée dans une démarche de recherche d'emploi, elle souhaite poursuivre des cours d'alphabétisation. Difficultés identifiées par la famille et la jeune : Les difficultés identifiées par le collège sont partagées par la jeune et la mère. La mère exprime également le souhait d'être soutenue dans ses propres démarches et faire bénéficier aux autres enfants de la fratrie d'un parcours de réussite éducative. L'objectif est d'assurer une action éducative continue auprès de la jeune notamment l'apprentissage de l'anglais durant l'été et la découverte des potentialités de son quartier afin que la rentrée en 4ème se fasse dans une dynamique de réussite pour la jeune.



3. FICHE DE SUIVI DES PARCOURS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE : QUESTIONNAIRE COMPLÉTÉ PAR LES COORDINATEURS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE POUR CHACUNE DES SITUATIONS

N° du cas :

Réfèrent(s) :

Fiche de suivi mise à jour le :

État du parcours

- ☐ **Parcours Proposé** Date :
- ☐ **Parcours Engagé** Date : : ☐ Réalisation du parcours en cours
- ☐ Parcours réalisé, mais EPRE en « veille », attentive à l'évolution de la situation
☐ EPRE en attente d'une action/orientation
☐ Poursuite d'une action collective RE, EPRE en attente d'un bilan
☐ Autre :
- ☐ **Parcours Suspendu** Date : ☐ Relance par courrier, EPRE en attente d'une réponse
- ☐ Modification de la situation, en attente d'une réactivation
☐ Réticence de la famille, en attente d'une réactivation
☐ Autre :
- ☐ **Parcours Terminé** Date : ☐ Parcours mis en œuvre et achevé
- ☐ Évaluation réalisée, situation accompagnée par le Droit Commun
☐ Refus ou indisponibilité de la famille (parcours de RE impossible)
☐ Refus des professionnels
☐ Autre :
- ☐ **Parcours Réorienté / Non RE** Date : (ex. : demande d'Internat RE) Précisez :

1. La famille / les parents

▪ Situation familiale

Situation familiale : ☐ Parents en couple ☐ Famille monoparentale ☐ Famille recomposée ☐ L'enfant vit avec un membre de sa famille (hors parents)

Nombre d'enfants de – de 18 ans au domicile : ☐ 1 enfant ☐ 2 enfants ☐ 3 enfants ☐ 4 enfants ou plus

Situation professionnelle : La mère : ☐ Active ☐ Inactive ☐ Ne sait pas

Le père : ☐ Actif ☐ Inactif ☐ Ne sait pas

▪ Le lien avec la famille dans le cadre de la RE :

Les parents ont-ils été contacté : ☐ OUI ☐ NON / Nombre de contact : ____

Rencontre avec les parents : ☐ OUI ☐ NON Si oui : ☐ Avec les deux parents ☐ Avec la mère ☐ Avec le père / Nombre de rencontre : ____

Date de la 1^{ère} rencontre :

Lieu de la 1^{ère} rencontre :

- ☐ Au domicile de la famille ☐ Dans la structure qui a sollicité la RE (École, CLAE, Associations...)
☐ A PRISM ☐ Dans une structure de proximité (Centre CAF, Association...)

Position des parents : ☐ Accord ☐ Réticence ☐ Refus ☐ Demande de soutien

Les professionnels désignés par la famille :

Commentaires :

.....

.....

2. Le(s) professionnel(s) demandeur(s)

Contact avec le professionnel : ☐ OUI ☐ NON / Nombre de contact : ____

Rencontre avec le professionnel : ☐ OUI ☐ NON

Date de la 1^{ère} rencontre : / Nombre de rencontre : ____

Lieu de la 1^{ère} rencontre :

- ☐ Dans la structure demandeuse ☐ Dans l'école de l'enfant (quand EN n'est pas le demandeur)
☐ A PRISM ☐ Au domicile de la famille ☐ Autre :

Éléments d'information complémentaire recueillis :

.....

.....

.....

Autres partenaires / professionnels désignés :

3. Types de fragilité et Objectifs prioritaires repérés par le référent lors de l'évaluation :

[illegible]

4. Contact / collecte d'informations sur le cas auprès de :

- ☐ UTAMS
☐ CMPP
☐ Éducation Nationale, précisez :

☐ Structures périscolaires, précisez :

☐ Associations, précisez :

☐ Club de prévention
☐ PJJ
☐ MDPH
☐ AGOP
☐ Guidance Infantile
☐ CATTP
☐ CAF
☐ Autres, précisez :

Difficulté de contact, de relation avec les professionnels / les partenaires :

☐ OUI ☐ NON

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

5. Évaluation et construction du parcours
Les membres de l'équipe pluridisciplinaire :

- ☐ La famille
☐ UTAMS
☐ CMPP
☐ Éducation Nationale, précisez :

☐ Structures périscolaires, précisez :

☐ Associations, précisez :

☐ Club de prévention
☐ PJJ
☐ MDPH
☐ AGOP
☐ Guidance Infantile
☐ CATTP
☐ CAF
☐ Mission Locale
☐ Autres, précisez :

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

6. Le parcours : Opérateurs et intervention Prism

Une évaluation complémentaire a-t-elle été effectuée : ☐ OUI ☐ NON

Si oui, par qui :

Quels opérateurs ont été sollicités pour mettre en œuvre le parcours : (contact direct ou orientation de la famille)

- ☐ **Structures de droit commun** : ☐ UTAMS ☐ CMPP ☐ EN ☐ Club de prévention ☐ AGOP ☐ Mission Locale
☐ Jeunesse et Sport ☐ CAF ☐ Services municipaux (précisez :.....)
☐ MDPH / Établissement spécialisé (ITEP, SEGPA,...) Autre :
- ☐ **Structures conventionnées RE** : ☐ Interaction ☐ Parenthèse ☐ AFEV ☐ CEMEA ☐ TASL ☐ Rebond
☐ Croix Rouge ☐ LRF ☐ Autre, précisez :
- ☐ **Associations spécifiques**, de quel type : ☐ Soutien scolaire : ☐ Action socioéducative :
☐ Sport / Loisirs : ☐ Soutien spécialisé (santé ou psy) :
☐ Autres :
- ☐ **Professionnels privés / libéraux** : ☐ Psychiatre/Psychologue ☐ Médecin généraliste ☐ Orthophoniste ☐ Nutritionniste

Un psychologue (PRISM) est-il intervenu : ☐ OUI ☐ NON

Si Oui, pour : ☐ L'évaluation

- ☐ Soutien / Suivi psychologique – Auprès de qui : ☐ L'enfant
☐ Les parents
☐ Le(s) professionnel(s)

Professionnels mis à disposition par PRISM dans le cadre de la RE : ☐ OUI ☐ NON

- Si oui, type de mission réalisée : ☐ Évaluation des besoins / Soutien individuel par le référent RE (Hors coordination des actions)
☐ Aide éducative sur le temps scolaire, péri ou extrascolaire
☐ Aide à la mobilité (accompagnement de trajet pour une action/suivi)

7. Parcours mis en œuvre :		
Pour l'enfant / le jeune :	Pour les Parents	Pour les professionnels
<input type="checkbox"/> Prise en charge socioéducative : <input type="checkbox"/> Activité sportive ou de loisirs : <input type="checkbox"/> Prise en charge spécialisée de santé (psy, santé, établissement spécialisé...) : <input type="checkbox"/> Soutien / Accompagnement scolaire <input type="checkbox"/> Accompagnement du passage entre 2 structures/établissements : <input type="checkbox"/> Groupe de parole RE <input type="checkbox"/> Autre : Précisions :	<input type="checkbox"/> Soutien éducatif, à la parentalité (par le référent ou le psy) <input type="checkbox"/> Coordination des interventions et médiation avec la famille <input type="checkbox"/> Accompagnement dans des démarches administratives <input type="checkbox"/> Action socioéducative (hors Prism) : <input type="checkbox"/> Autre : Précisions :	<input type="checkbox"/> Analyse de situation / Soutien à équipe <input type="checkbox"/> Groupe de discussion thématique <input type="checkbox"/> Observation / Évaluation / Appui à pratiques <input type="checkbox"/> Mise à disposition d'une aide éducative (Prism) <input type="checkbox"/> Mise en place d'un groupe de parole RE (enfant et/ou parents) <input type="checkbox"/> Autre : Précisions :

Bilan intermédiaire réalisé : ☐ OUI ☐ NON Date : En présence de qui :
 Observations :

Auprès des structures/institutions initiales demandeuses (École, CLAE, CLSH...), est ce qu'un travail a été engagé autour de la situation :
☐ Avec l'équipe éducative (Éducation Nationale)
☐ Avec les professionnels de la structure
☐ Avec les autres enfants/jeunes

Si retour du cas vers le droit commun (PT / sortie du dispositif RE) :
 Vers quelle structure :
 Pour quelles raisons :

8. Résultats à l'issu du parcours : la réponse proposée a-t-elle permis :

Pour l'enfant/le jeune de :	Pour les parents de :	Pour le(s) professionnel(s) demandeur de :
<input type="checkbox"/> D'apporter une réponse adaptée à la difficulté/fragilité repérée <input type="checkbox"/> Réintégrer le jeune dans l'environnement initial <input type="checkbox"/> Réorienter le jeune sur des dispositifs spécifiques adaptés. Dans ce cas précisez le type de structure, l'accompagnement proposé	<input type="checkbox"/> D'apporter une réponse adaptée à la difficulté/fragilité repérée <input type="checkbox"/> Réorienter les parents sur des dispositifs spécifiques adaptés. Dans ce cas précisez le type de structure, l'accompagnement proposé :	<input type="checkbox"/> Partager une analyse de situation <input type="checkbox"/> Modifier/améliorer leur pratique <input type="checkbox"/> Proposer une action collective dans le cadre de la RE. Dans ce cas précisez le type de public et les caractéristiques de l'action :
Si le parcours n'a pas ou partiellement répondu à la demande ou aux objectifs, précisez pourquoi (refus, coût, âge...) :	Si le parcours n'a pas ou partiellement répondu à la demande ou aux objectifs, précisez pourquoi :	Si le parcours n'a pas ou partiellement répondu à la demande ou aux objectifs, précisez pourquoi :

9. Remarques et commentaires (spécificités du cas, difficultés rencontrées par le référent...)

Résumé :

Cette thèse montre comment une politique socioéducative locale, déployée à la croisée de plusieurs secteurs publics (éducatif, social, santé, loisir,...) et révélatrice de l'évolution actuelle des modes d'intervention sociale (individualisation, activation, contractualisation,...), est appropriée, construite et transformée par les acteurs de terrain, ainsi que dans l'interaction avec les usagers. À partir de l'étude du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009, ce travail de recherche met en exergue les différentes phases qui ont balisé l'intégration et la structuration de cette nouvelle action publique sociale locale. D'une réception critique de la part des professionnels socioéducatifs locaux à une acceptation et une mobilisation progressives, nos investigations montrent comment les acteurs locaux ont contribué à transformer ce dispositif en une politique « palliative » et présentiste afin de répondre aux carences, aux dysfonctionnements du système socioéducatif local. C'est alors une adhésion « relative » à cette nouvelle politique publique que nous observons, dans le sens où les réticences exprimées au départ par les acteurs ne disparaissent pas, mais sont mises de côté compte tenu des besoins existants et de l'urgence des situations. Les acteurs ne sont pas dupes des tentatives de modification du système et continuent à y résister en cherchant à instrumentaliser le dispositif. Toutefois, l'adhésion, si relative soit-elle, finirait par ouvrir progressivement la voie du changement sous l'effet de la création d'une succession de dispositifs, dont la Réussite éducative fait partie, qui tendent à promouvoir un nouveau paradigme social.

Mots clefs : action publique locale, Nouvelle Gestion Publique, intervention sociale, individualisation, activation, réception d'une politique publique.

Summary :

This thesis shows how local social and educational policy, deployed at the crossroad of several public sectors (educative, social, health, leisure, ...) and representative of the current trends in social intervention paths (individualisation, activation, contracting, ...) is appropriate, constructed and transformed by actors on the field, as well as in the interaction with users. From the study of the Educational Success operation in Toulouse from 2006 to 2009, this research highlights the different phases that have marked the integration and structuring of this new local social public action. From a critical reception by the local socio-educative professionals to a progressive acceptance and mobilization, our investigations show how local actors contributed to transforming the operation into a "palliative" and presentist policy in answer to the deficiencies and malfunctions of the local Socio-educative system. We then observe a "relative" adherence to this new public policy, in the sense that the reluctances expressed by the actors at the outset do not disappear, but are set aside considering the existing needs and the situations priorities. The actors are not fooled by the attempts to change the system and continue to resist them seeking to manipulate the operation. However, even if the adherence is limited, it could end by gradually opening the path to change under the influence of the a series of operation creation, including the Educational Success operation, which tend to promote a new social paradigm.

Keywords : local public action, New Public Management, social intervention, individualization, activation, reception of public policy.